جـــــامعـــة الجزائـــــــــــر
كليـــة العلـــوم الإنسانيـــة و الإجتماعيـــة
قســـم علـــم النفـــس و علـــوم التربيـــة و الأرطوفونيـــا

المـــــوضـــــوع:

الكتـــاب المدرســـي فـــي اللغـــة الأمازيغيـــة بالمدرســـة الجزائريـــة من حيث الشكـــل و المضمـــون - كتـــاب السنـــة الثانيـــة متوســـط نموذجـــا- (دراســـة وصفيـــة تحليليـــة)

مذكـــرة لنيل شهـــادة الماجستيـــر فـــي عـــلوم التربيـــة

إعداد الطالبـــة:
مهنـــي زهـــوة

إشراف الأستاذة:
د.طفيانـــي مليكـــة

2010/2009

جـــــامعـــة الجزائـــــــــر
كليـــة العلـــوم الإنسانيـــة و الإجتماعيـــة
قســـم علـــم النفـــس و علـــوم التربيـــة و الأرطوفونيـــا

المـــــوضـــــوع:

الكتـــاب المدرســـي فـــي اللغـــة الأمازيغيـــة بالمدرســـة الجزائريـــة من حيث الشكـــل و المضمـــون
- كتـــاب السنـــة الثانيـــة متوســـط نموذجـــا-
(دراســـة وصفيـــة تحليليـــة)

مذكـــرة لنيل شهـــادة الماجستيـــر فـــي عـــلوم التربيـــة

إعداد الطالبـــة:
مهنـــي زهـــوة

إشراف الأستاذة:
د.طفيانـــي مليكـــة

2010/2009

الإهداء

إلى أعزّ ما أملك في الوجود و أعزّ نبع أستقي منه إرادتي و شجاعتي **والدي** العزيزين أطال الله من عمرهما.

إلى من أحب قلبي و تعشق روحي خطيبي **محمد**

إلى من عشت معهم أجمل أيام عمري، و تقاسمت معهم حلو الحياة ومرّها و عرفت معهم معنى التسامح وفقهم الله في حياتهم و حفظهم من كل سوء **إخواني** و **أخواتي**.

إلى جميع **أصدقائي** و **صديقاتي**.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي

كلمة شكر

نشكر الله عزّو جلّ و نحمده على أن وهبنا القوة و القدرة على إتمام هذا العمل المتواضع.و نتقدم بفائق الإحترام و التقدير و الشكر الخالص للأستاذة **طفياني مليكة** على توجهاتها و نصائحها القيمة حول الموضوع.

كما لا يفوتنا أن نتوجه بتشكراتنا إلى كافة الأساتذة الذين ساعدونا طيلة أطوار إنجاز هذا البحث خاصة الأستاذ **الطاهر عبسي**.

لهم جميعا كل الشكر و العرفان

محتويات الرسالة

الموضوع: **الصفحة**

- الإهداء.
- شكر و تقدير.
- محتويات الرسالة..1-3
- فهرس الجداول..4-7
- فهرس الأشكال..8
- فهرس الملاحق.. 9-10
- مقدمة..11- 16

الإطار المنهجي

❖ **تمهيد**..19
- الإشكالية..20
- الفرضيات 22
- أسباب إختيار الموضوع 23
- أهمية الدراسة 24
- أهداف الدراسة.. 25
- مصطلحات الدراسة 26
- صعوبات الدراسة 31
- الدراسات السابقة..32
- الهوامش 45

محتويات الرسالة

الموضوع **الصفحة**

الإطار النظري

- الفصل الأول: - واقع اللغة الأمازيغية في الجزائر و مكانتها في المنظومة التربوية الجزائرية-

❖ **تمهيـــــد**..**51**

I- ماهية اللغة الأمازيغية:...**52**

I-1- تعريف اللغة الأمازيغية **52**

I-2- الإنتماء اللغوي للغة الأمازيغية **58**

I-3- التوزيع الجغرافي و الوزن الديمغرافي للغة الأمازيغية **61**

II- لمحة تاريخية حول وضعية اللغة الأمازيغية و مراحل تطورهافي الجزائر: **65**

II-1- كرونولوجيا مختصرة حول الوضعية اللغوية فى الجزائر من فترة الإستعمار إلى مـــا بعـــد الإستقلال **65**

II-2- الأمازيغية في الجزائر من مرحلة القمع و التهميش إلى مرحلة الإنفتاح و الليونة **67**

III- الأمازيغية في المدرسة الجزائرية إدماج مشاكل:.................................**75**

III- 1- مبررات إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية.....................**75**

III-2- مبادئ عامة لتدريس الأمازيغية في المدرسة الجزائرية..........................**78**

III-3- مشاكل تدريس الأمازيغية في المدرسة الجزائرية..............................**81**

❖ **خلاصة**..**85**

- هوامش الفصل الأول...**86**

الفصل الثاني - الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط و مسألة الكتاب المدرسي-

❖ **تمهيـــــد** **92**

I- الأمـــــــازيغية في المدرسة المتوسطة الجزائرية:.................................**93**

I-1- أهداف تدريس الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر.......................**94**

I-2- أهداف تدريس الأمازيغية في السنة الثانية من التعليم المتوسط.........................**95**

محتويات الرسالة

الموضوع **الصفحة**

II- الكتاب المدرسي و تدريس الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط:.................... **97**

II -1- مواصفات الكتاب المدرسي الجيد... **98**

II-2 - الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية قاعدية لتدريس اللغة الأمازيغية في السنة الثانية متوسط..... **100**

❖ **خلاصة**.. **106**

هوامش الفصل الثاني... **107**

الإطار التطبيقـــــــــي

الفصـــل الثالث: - الإجراءات المنهجية للدراسة -

❖ **تمهيد**.. **111**

I- الدراسة الإستطلاعية... **112**

II- منهج الدراسة.. **115**

III- عينة الدراسة.. **117**

IV- أداة الدراسة... **121**

- هوامش الفصل الثالث.. **132**

الفصل الرابع: - عرض و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية -

I- عرض و مناقشة نتائج إختبار التتمة لقياس مستويات السهولة و الصعوبة لمادة الكتاب المدرسي في مادة اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط.............................. **136**

II- عرض ومناقشة نتائج إستبيان الأساتذة الخاص بمواصفات الكتاب المدرسي في مـــادة اللغـــة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط من حيث الشكل و المحتوى.............................. **139**

- هوامش الفصل الرابع.. **206**

- إستنتاجات عامة لنتائج الدراسة.. **208**
- توصيات و إقتراحات.. **211**
- الخاتمة.. **215**
- المراجع **217**
- الملاحق **224**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	– جدول يمثل عينة التلاميذ الذين طبق عليهم إختبار التتمة لكشف مستويات السهولة أو الصعوبة لمادة الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط	109
02	– جدول يمثل عينة من الأساتذة الذين وزعت عليهم إستمارة الإستبيان الخاصة بمواصفات الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط من حيث الشكل و المضمون	110
03	– جدول يبين حساب معامل إرتباط الدرجات الخام و المتعلقة بإختبار التتمة المطبق على التلاميذ لكشف مستويات السهولة أو الصعوبة لمادة الكتاب.	119
04	– جدول يبين حساب معامل إرتباط الدرجات الخام و المتعلقة بإستطلاع رأي الأساتذة حول الكتاب من حيث جودة التأليف.	120
05	– جدول الدرجات و النسب لتلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط في إختبار التتمة.	126
06	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول مدى إهتمام مادة الكتاب على إكساب التلميذ المعارف المختلفة.	129
07	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول مدى توظيف الكتاب لمقدار كافي من الرصيد العلمي الذي يضمن إثراء الثروة اللغوية لتلميذ هذه المرحلة.	131
08	– جدول يبين قائمة المفردات الجديدة و الصعبة على تلاميذ السنة الثانية متوسط	132
09	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول مدى إحتواء الكتاب على قدر من المعارف و الحقائق التي تحقق الأهداف المحددة للمنهج.	134
10	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا جسدت مادة الكتاب عناصر من التراث الثقافي الأمازيغي.	136
11	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول مدى مراعاة مادة الكتاب للفروق الفردية بين التلاميذ.	139
12	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا كانت مادة الكتاب متصلة ببيئة التلميذ المحلية	142

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
13	- جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا كانت مادة الكتاب متصلة بميول التلاميذ و مشكلاتهم.	146
14	- جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا كانت مادة الكتاب قابلة للإستخدام في الحياة.	149
15	- جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا تم عرض مادة الكتاب بشكل يساعد على إستخدام طرق تدريس متعددة.	151
16	- جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة للتعرف على مدى جودة فهرس الكتاب.	152
17	- جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة للتعرف على مدى جودة مقدمة الكتاب.	154
18	- جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا كانت مادة الكتاب سليمة من حيث الأخطاء(النحو أو الصرف أو الإملاء)	155
19	- جدول يمثل قائمة الأخطاء (النحوية،الصرفية،الإملائية) الواردة بالكتاب.	157
20	- جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا كانت وسائل الإيضاح مساعدة على فهم مادة الكتاب.	159
21	- جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا كانت وسائل الإيضاح متصلة إتصالا مباشرا بالنصوص القرائية.	161
22	- جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا كانت وسائل الإيضاح مشوقة و جذابة.	162
23	- جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا كانت وسائل الإيضاح متنوعة.	163
24	- جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا كانت وسائل الإيضاح غير مزدحمة بالتفصيلات.	165
25	- جدول التكرارات و النسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا كانت وسائل الإيضاح تحمل ألوان مناسبة(متناسقة و منسجمة)	166

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
26	– جدول يمثل قائمة الصور التي تحمل ألوان غير متناسقة	167
27	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الساتذة حول ما إذا كانت وسائل الإيضاح في حاجة إلى تعديلات.	169
28	– جدول يمثل قائمة وسائل الإيضاح التي هي في حاجة إلى تعديلات.	174
29	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الساتذة حول ما إذا كانت الأسئلة و التمرينات الواردة في الكتاب واضحة من حيث الصياغة.	175
30	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الساتذة حول مدى ملائمة الأسئلة و التمرينات و التدريبات ملائمة لمستويات التلاميذ.	177
31	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الساتذة حول ما إذا كانت الأسئلة و التمرينات و التدريبات كافية في مساعدة التلاميذ على إستيعاب المادة.	178
32	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الساتذة حول إذا كانت أسئلة و تمرينات و تدريبات الكتاب تتناول المهارات اللغوية المختلفة(الإستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)	179
33	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الساتذة حول ما إذا كانت أسئلة الكتاب متنوعة.	181
34	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الساتذة حول ما إذا تم الإهتمام بالغلاف الخارجي للكتاب من حيث التصميم.	182
35	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الساتذة حول مدى جودة ورق غلاف الكتاب.	184
36	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الساتذة حول مدى تناسب محتوى الكتاب مع سمكه و سعره.	185
37	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الساتذة حول مدى جودة ورق طباعة الكتاب (صفحاته)	186
38	– جدول التكرارات و النسب لإجابات الساتذة حول مدى إكتظاظ صفحات الكتاب بالمعلومات.	187

فهرس الجداول		
رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
39	- جدول التكرارات والنسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا كان بنط الكتاب يناسب سن التلاميذ.	**188**
40	- جدول التكرارات والنسب لإجابات الأساتذة حول مدى وضوح طباعة الكتاب.	**189**
41	- جدول التكرارات والنسب لإجابات الأساتذة حول ما إذا تمت العناية في إستخدام الألوان في الصور و الكتابة.	**190**
42	- جدول التكرارات والنسب لإجابات الأساتذة حول مدى شيوع الأخطاء المطبعية في الكتاب.	**191**
43	- جدول يمثل قائمة من الأخطاء المطبعية الواردة في الكتاب	**194**

فـــهـــرس الأشـــكـــال		
رقم الشكل	عـــنـــوان الـــشـــكـــل	رقم الصفحة

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	الحروف الأمازيغية و الكتابة الصوتية الدولية.	**46**
2	خريطة تمثل المناطق الناطقة باللغة الأمازيغية.	**52**
3	التطور الإجمالي الفعلي للتلاميذ من سنة **1991** إلى **1994**/ الولايات.	**72**
4	الحروف الأمازيغية حسب مولود معمري.	**92**
5	الكتابة الأصلية للتيفيناغ الأكاديمية البربرية مع التيفيناغ الحديثة.	**94**

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
01	- صور مأخوذة من كتاب المؤلف Henri Lhote بعنوان: Les gravures rupestres de l'oued djerat Tassili - n - Ajjer, société nationale d'édition et de diffusion, Alger, 1976	216
02	- بيانات عامة عن الكتاب المدرسي في مادة اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط.	218
03	- إختبار التتمة الذي تم تطبيقه على تلاميذ السنة الثانية متوسط لقياس مستويات السهولة أو الصعوبة لمادة الكتاب المدرسي عينة البحث.	219
04	- إستمارة الإستبيان لإستطلاع رأي الأساتذة حول الكتاب (مواصفات الكتاب المدرسي عينة البحث – شكلا و مضمونا-).	225
05	- قائمة الحكايات الشعبية المتداولة في محيط التلميذ و الغائبة في الكتب المدرسية الخاصة بمادة اللغة الأمازيغية مأخوذة من مذكرة الماجستير في علوم الإعلام و الإتصال للأستاذة مهني أنيسة بعنوان : الرسائل الإتصالية في الأدب الشعبي الجزائري، دراسة وصفية تحليلية لنماذج من حكايات شعبية بقرية مارغنة بولاية تيزي وزو.	229
06	- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط (الصفحة: 29) توضح إحدى الوضعيات التي يأخذها النص بالنسبة للصورة التوضيحية المرافقة له.	230
07	- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط (الصفحة:84) تحمل على مساحتها ألوان زائدة بإمكانها أن تحدث خلل أو تسبب غموض في الرسم الذي تحمله.	231
08	- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط (الصفحة:104) تحمل ألوان لا ضرورة و ليس لها دلالة في المساحة التي تغطيها.	232
09	- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في الأمازيغية للسنة الثانية متوسط (الصفحة:14) تصور الوضعية التمثيلية غير مناسبة للشخصيات الواردة في القصة (الغول و الطفلة)	233

فهرس الملاحق		
رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
10	- صور نموذجية مأخوذة من كتاب قصة " Hansel and Gretel" (الصفحات:12-13) الذي تمت ترجمته و إختصاره في نص" Ayrad d tifawt" الوارد في الصفحات:(20 -21) من الكتاب المدرسى للسنه الثانية متوسط ، تعبر بجودة عن طبيعة الغابة التي ترك فيها الشقيقان -	234
11	- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط (الصفحة:20) تقدم صورة غير معبرة عن الغابة التي ترك فيها الشقيقان (Ayrad d Tifawt)	236
12	- صور نموذجية مأخوذة من كتاب قصة Hansel and Gretel تقدم البطلان (الشقيقان) ووالدهما في زي " لباس" تعبر عن حالة فقرهم .	237
13	- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط (الصفحة:26) يقدم صورة الحصان (أحد شخصيات القصة) في هيئة تشبه صورة الحمار.	239
14	- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط تمثل صفحة الغلاف الخارجي للكتاب المدرسي.	240

مقـــــدمـــــة:

تعتبر اللغة من أهم و أقدم مظاهر سلوك الإنسان الذي حقق له المترلة العليا بين الكائنـــات الأخرى. فهي أداته في الإقناع حين مواجهته كثير من المواقف التي تتطلب الكلام أو الإســتماع أو الكتابة أو القراءة عبر مختلف الأزمنة و الأمكنة، و أداته في التفكير و التأثير. فهي تلعــب دورا حيويا في كل مجتمع كونها وسيلة التعبير و التواصل و الوجود.

و بحكم كونها خاصية إنسانية، فلا يوجد مجتمع بدون لغة و لا توجد لغة ليس لها مجتمــع. و لما كان الأمر كذلك فإنه – مما لا شك فيه– لكل لغة خصائص و ملامح تميزها و تميز الناطقين بها. و هذا الإختلاف آية من آيات الله فيقول سبحانه و تعالى في سورة **الروم**: ﴿ **و مــن آياتــه خلق السموات و الأرض و اختلاف ألسنتكم و ألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين.** ﴾ (01)

إن معيار الإختلاف هنا لا يؤكد أفضلية أو تفوّق لسان على آخر، إنما يؤكد على اخــتلاف الألسنة و تعددها بتعدد المجتمعات.

يحيلنا الحديث عن اللسان، علما أن هذا الأخير في العصر الحالي معروف بمصطلح اللغــة، إلى الحديث عن **لغة الأم** باعتبار **اللغة الأمازيغية** لغة الأم للأفراد الناطقين بها، و الذي من خلاله يمكننا توضيح أكثر ما نقصده من الإختلاف على مستوى اللغة.

تعني لغة الأم حسب أحد الباحثين، تلك اللغة التي تستعمل بشكل طبيعي من قبــل جماعــة لغوية، و يمكن أن تهذب في المدرسة، و هي لغة البلد و الإنتماء و الهوية التي تستطيع الحيلولة دون الإندماج و التلاشي في الثقافة الأجنبية، تحمــل الجــوهر اللغــوي [Substrat Langagier] والمفاهيم الإيديولوجية، باعتبارها اللغة الأصل قبل أن يختلط بها غيرها، و ليست تلك اللغة الــتي يتعلمها المهاجر بعدما إكتسب لغته الأولى.(02)

كما يؤكد الباحثين في ميدان علم النفس أن القيمة العاطفية لدى الفرد لهذه اللغة أقوى مــن عاطفته نحو أية لغة جديدة يتعلمها بعد لغة الأم، كونها تشكل الوساطة الطبيعية الأولى للتعبير عن الإنفعالات الصادقة و العواطف و المشاعر لأفراد المجتمع الواحد و لا يمكن أن تقوم لغة أخرى بهذا الدور النفسي مكانها، فتبقى متصلة به كصلته بأمه فهي لا تزول مهما يطيــل الــزمن و تبعــد المسافات و على الرغم من أن تأثيرها في الفرد، يضعف كلما غابت عنه مدة طويلــة بحيــث لا يسمعها أو لا يقرأها على الإطلاق.(03)

لسنا في حاجة إلى التوسع في بيان قيمة اللغة، إنها إلى جانب ما ذكرنا سابقا تبقى أرقى وسيلة بلغها الفكر البشري في التواصل و مسألة غاية في التعقيد إذ أصبحت تحمل عنــوان الشخــصية

والإنتماء و الثقافة. و قد يكون لذلك سعت الأمم جاهدة في سبيل المحافظة على ترقية لغاتها منذ أقدم العصور.

و لا شك أن الفرد يحتاج من خلال تربيته إلى قدر هام من تراثه الماضي حتى يتمكن من بناء حاضره و التفكير في مستقبله. و إذا كانت اللغة القناة التي يصل عبرها إلى الفرد أثر المجتمع و تراثه، فإن اللغة الأم أداة لها أهميتها المتميزة، بحكم دورها و خطورتها في نمو النشأ لذلك استحدثت منظمة اليونسكو يوما عالميا للغة الأم منذ سنة (2000) تهدف منه إلى حماية تراث العالم من الإنقراض، فأعطت لها كل الأهمية، و جعلت من حق كل الأفراد في العالم أن يأخذ نصيبا من العلم بلغاتها.(04)

ثم إننا مجتمع بحكم حاضره يعيش في عصر من أهم سماته سرعة التغير، و يزداد فيه حجم الثقافة الإنسانية و تشعباتها و تفرعاتها، و أن العالم اليوم يتكتل و اللغات تتكتل و تتكاثف من أجل إثبات الذات، و الحصول على موقع في الحياة، فيجب أن نبني الهوية الكبرى التي بها يكون لنا البقاء لأنه لا يأتي للإنسان أن يفهم غيره و أن يستوعب الحضارة التقنية المعاصرة إذا لم يبدأ بصيانة مقومات ذاته. و ذلك لن يتحقق حسب " محمد العربي ولد خليفة "(2003) إلا في ظل احترام الخصوصيات المحلية لمجتمعنا، و التلازم بين ثلاثي الهوية الإسلام حضارة و العربية و الأمازيغية لغة و ثقافة و توطين العلم و المعرفة. (05) و إذا بترت إحدى هذه المكونات تظهر فجوات وخلافات و تهميشات يستغلها لخلق خلافات في المجتمع و إختلالات في أذهان المتمدرسين. و في هذا الصدر كتب المؤرخ الفرنسي الكبير " ميشال" يقول: « إن الحياة الحقيقية لأية أمة هي أولا الإستمرارية، الوعي والتكفل بعد ذلك بكل مكوناتها.» (06) و لا يعني ذلك مكافحة و غلق الأبواب في وجه اللغات و الثقافات الأخرى لأنه لا تنمية بعقلية انعزالية، فكما لا يليق بنا اليوم أن نتجاهل ما يتوصل إليه غيرنا من العوامل و الكشوف الجديدة، لا يليق بنا سد أذاننا حتى لا نسمع صوت الشعوب الأخرى.

فعلى أمتنا الحرص و العمل على إيصال هذه الحقائق إلى أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع في صورة متكاملة و متضامة. أي أن تعكف على تراثها بالدرس و التمحيص فتثريه و تجدده بمنظور العصر و مقتضيات التطور، و تزيل عنه ما علق به من رواسب، و تستدعي ماضيها الحضاري لتحاوره و تغوص في أغواره و عصوره لتستعيد الذات التي حاول كثير من الدخلاء طمسها و تشويهها.

و ليس هناك أفضل من مؤسسة المدرسة لجمع الماضي بالحاضر، و دفعها نحو المستقبل بأصـــالة و تفتح بل إنها أول السبل و أفضلها للحفاظ على المقومات الحضارية، اللغوية و الثقافية و الوطنية في أي مجتمع. كونها قادرة على تحقيق أهداف هذا المجتمع و نقل التراث بعد تبسيطه و تطويره.

لتعليم لغة الأم وظائف جد هامة و خطيرة على حد السواء، في نمو النـــشأ علـــى المـــستوى الثقافي، الإجتماعي، و الوطني. لهذا أوصت " **منظمة اليونسكو**" إســـتنادا إلى تقـــارير الخـــبراء باستخدام اللغة الوطنية في التعليم حتى أعلى مرحلة ممكنة.(07)

و لقد جاءت دعوة العديد من الباحثين اللسانيين و التربويين على أن تعلم اللغة الأم لازمـــة و ضرورة إجتماعية و تربوية، فأثبتت دراسات علماء التربية أن المتعلم بلغة الأم أكثر استيعابا من المتعلم بغيرها، و الإستيعاب عون على التمثـــل، و تمثـــل المعرفـــة هـــو الـــسبيل إلى الإبتكـــار و الإبداع.(08) و كذلك ضرورة نفسية أكدتها الدراسات التي أجريت على عملية اكتساب اللغة الأولى و تعلم مهاراتها حيث لاحظت أن دعم اللغة الأم و إثراءها هما اللذان يمكننا من نمو نفساني متزن، و تفتح ذهني خصب.(09)

و قد أبرز الخبراء في مجال البيداغوجيا، منذ مدة غير يسيرة، بأن إتقان لغة الأم، يكون له تأثير كبير على المستقبل الدراسي و بالتالي الإجتماعي للفرد.(10)

فأولوية المدرسة إذا هي أن تعطي لجميع المتعلمين قبل كل شيء القدرة على إتقان لغة الأم التي يحملونها و اكتسابه القدرة على تعميقها و استيعابها. ذلك لأن التطور الذهني للمتعلم يحصل باللغة الأم أكثر من غيرها من اللغات كونها تزوده بالمفاتيح الأولى التي تمكنه من الإستجابة لكل المتغيرات و كل جديد. و مع ذلك فإن تعلمها كاف لبلوغ أهداف النفاذ إلى المعلومات بلغة أخرى، باعتبار اللغات بحكمها منطق واحد، و هناك رأي عند اللسانيين التطبيقيين يقول بأن تعلم لغـــة ثانيـــة لا يختلف جذريا عن تعلم لغة أولى، لأنه يكون قد إستضمر نسقا أوّليا و به يمكن تعلم اللغة الثانيـــة. (11)

تعد المعطيات و الملاحظات السابقة كلها على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للمتعلمين الذين تعتبر الأمازيغية بالنسبة إليهم لغة الأم، و كذلك حتى بحكم كون اللغة أداة التواصل و التغاهم في أي مجتمع للذين تعتبر بالنسبة إليهم لغة ثانية على حد السواء، إعتبارا أن اللغة الأمازيغية لغـــة الأم وطنية عريقة و أن الثقافة الأمازيغية مكوّن أساسي للهوية الجزائرية ماضيا، حاضـــرا و مـــستقبلا. و لما كان على المدرسة مسؤولية إعداد الفرد للتمكن من لغته، و تطوير مهاراته اللغوية عامة، فإن إدماج اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية، يمثل الطريق الأنجح بلا منازع لإحياء و ترقيـــة لغـــة

و ثقافة تشكلان جزء لا يتجزأ من الموارد الرمزية للمجموعة الوطنية، فيكتشف المتعلم البعد اللغوي و التاريخي لهذه اللغة و الإلمام بتراث أمته الثقافي و الإرتباط بعالم أمته المعاصر و بتاريخها الغابر فيجد نفسه بدون عقدة و يشعر بالإنتماء الواحد دون إلغاء أبعاده الحضارية الأخرى العربية الإسلامية و الإنسانية عموما مما يدفعه لحمايتها و العمل على تطويرها.

ووسيلتنا في هذا كله هو التعليم بأدواته و منها الكتب باعتبارها وسيلة التعبير عن عمق الثقافة و عرضها، بالرمز و الكلمة لما فيها من أثر و فعالية و القوة في التعبير عنهما ببساطة و سهولة و على أوسع نطاق و في أقل حيز، بالنسبة لأكبر عدد من الأفراد. (12)

يعد الكتاب الوسيلة التي يعتز بها مجتمعنا، و الأداة المفضلة في التعليم و الأكثر استعمالا في المدرسة الجزائرية بحكم قدرته على المشاركة الحادة و الفعالة في تحقيق أغلبية أهداف التربية و التعليم و في هذا الصدد يقول "**رضوان أبو الفتوح**": « يصعب جدا أن يتصور الإنسان مدرسة تقوم في تربية النشأ من غير كتاب مدرسي...» (13)

و لما كان الأمر كذلك ينبغي العناية الكافية بصناعته علميا و فنيا، و هذا بدون شك في حاجة ماسة إلى عديد من الخطوات و الإجراءات في إطار تعاوني جماعي يشترك فيه متخصصون في المادة العلمية، و التربية، و طرق التدريس و الوسائل التعليمية، و الفنانين ذوي الخبرة الكافية في الرسم، الطباعة، و الإخراج.

كما ينبغي أن تؤلف في ضوء نتائج الدراسات اللغوية و النفسية لمختلف مراحل حياة التعلم.

إلا أنه يبدو أن تلك الإجراءات و الخطوات غير متوافرة عند صناعة الكتاب المدرسي قيد الدراسة إذ تشير البحوث التي تناولت موضوع تدريس الأمازيغية في المدرسة الجزائرية أن الكتب التي وضعت لتدريس هذه المادة بها أخطاء و مغالطات و نقائص و بنفس الملاحظات و التعليقات سمعناها من أفواه مدرسي اللغة الأمازيغية خلال الزيارات و المقابلات التي أجريناها على بعض الصفوف الدراسية و الأساتذة بالمتوسطات التي تدرس على مستواها هذه المادة.

و هنا ينصب هاجس بحثنا المتمثل في الإهتمام بإحدى عناصر العملية التعليمية لمادة اللغة الأمازيغية و هو الكتاب المدرسي كونه يشكل جزء هام لا يستهان به من وسائل التعليمية بمعظم التخصصات العلمية عامة و في تعليم اللغات خاصة.

إذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمدرس أداة عمل ضرورية ، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم. لذلك كان إهتمامنا يتمحور حول: مواصفات الكتاب المدرسي في مادة اللغة

الأمازيغية بمرحلة التعليم المتوسط من حيث المحتوى و الشكل و الإخراج الطباعي – كتاب السنة الثانية متوسط نموذجا– (دراسة وصفية تحليلية).

و ذلك قصد التأكّد من صحة ما أقرت به تلك الدراسات و ما صرح به مدرسي هذه المادة.

لمعالجة الموضوع قسمنا الدراسة الراهنة إلى ثلاثة أقسام أساسية وهي:

"**الإطار المنهجي للدراسة**" بدوره إحتوى عدة عناصر تتمثل في مشكلة البحث و تساؤلاته، و أسباب و أهمية و أهداف الدراسة، إلى جانب المفاهيم الأساسية التي ترتكز عليها، و الصعوبات التي إعترضتنا أثناء البحث إلى جانب الدراسات السابقة التي إستندت إليها الدراسة.

" **الإطار النظري للدراسة**"، تضمن فصلين و هما:

الفصل الأول: يتخذ هذا الفصل عنوان: "**واقع اللغة الأمازيغية في الجزائر و مكانتها في المنظومة التربوية الجزائرية**". إستدعى العمل أن يتمحور في مجموعة من العناصر حول اللغة الأمازيغية. فتناول في البداية **ماهية اللغة الأمازيغية،** حيث تم في إطارها التعرض لتعريف اللغة الأمازيغية وإنتمائها اللغوي و كذا توزيعها الجغرافي و نموها الديمغرافي ثم قدم لمحة تاريخية حول وضعية اللغة الأمازيغية و مراحل تطورها في الجزائر، و هذا بدوره إحتوى عنصرين أساسيين يتمثلان في : كرونولوجيا مختصرة حول الوضعية اللغوية في الجزائر من فترة الإستعمار إلى ما بعد الإستقلال، إلى جانب عنصر أخر يحمل عنوان الأمازيغية من مرحلة القمع و التهميش إلى مرحلة الإنفتاح والليونة. بعد ذلك تطرق لعنصر آخر لا يقل أهمية تمثل في **اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية إدماج ومشاكل،** حيث تناول في إطاره مبررات إدماج الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية، ثم مبادئ عامة لتدريس الأمازيغية في المدرسة الجزائرية، و ينتهي الفصل بإستعراض المشاكل التي تعترض تدريس الأمازيغية في المدرسة الجزائرية.

- **الفصل الثاني** يتخذ هذا الفصل عنوان: "**الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط و مسألة الكتاب المدرسي**". جاء هذا الفصل في بدايته ليتناول تدريس اللغة الأمازيغية في المدرسة المتوسطة الجزائرية حيث عني هذا العنصر بتحديد أهداف تدريس الأمازيغية بالمرحلة المتوسطة في الجزائر ثم تعرض لأهداف تدريس الأمازيغية في السنة الثانية من التعليم المتوسط، و ينتهي بعرض عنصر أساسي له صله مباشرة بالجانب التطبيقي للدراسة الراهنة و الذي يتمثل في **الكتاب المدرسي و تدريس الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط،** جاء هذا العنصر ليتناول مواصفات الكتاب المدرسي الجيد ثم تطرق للكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية قاعدية لتدريس الأمازيغية في السنة الثانية من التعليم المتوسط.

أما الإطار التطبيقي فقد إحتوى كذلك فصلين هما:

- **الفصل الثالث**: يتخذ هذا الفصل عنوان: "**الإجراءات المنهجية للدراسة** ". تتمثل عناصره في الدراسة الإستطلاعية للبحث، منهج البحث، عينة البحث و أداة البحث.
- **الفصل الرابع**: يشكل هذا الفصل متن الدراسة التطبيقية من حيث وصف و تحليل الكتاب المدرسي قيد الدراسة و مناقشة النتائج المتحصل عليها.

و يشمل على عنصرين أساسيين يتمثلان في:

عرض و مناقشة نتائج إختبار التتمة لقياس مستويات السهولة والصعوبة لمادة الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.بالإضافة إلى عرض و مناقشة نتائج إستبيان الأساتذة الخاص بمواصفات الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم الأساسي من حيث الشكل و المضمون.

هذا ما سمح لنا في الأخير بالتوصل إلى إستنتاجات عامة لنتائج البحث، ثم إلى مجموعة من التوصيات و الإقتراحات الأساسية التي تبلور متطلبات و ملامح الرؤية المستقبلية للكتاب المدرسي المنتظر في مادة اللغة الأمازيغية.

في حين جاءت خاتمة الدراسة في شكل إجابات عن الإشكاليات المطروحة في الإطار المنهجي في نفس الوقت تفتح المجال لطرح إشكاليات جديدة عن مواصفات أخرى يمكن أن يتصف بها كتاب مدرسي للغة بصفة عامة و كتاب مادة اللغة الأمازيغية بصفة خاصة.

و تنتهي الدراسة بعرض قائمة المراجع العربية و الأجنبية التي استندت عليها الدراسة و هذا بالإضافة إلى قائمة الملاحق.

الإطار المنهجي

❖ **تمهيد**

الإشكـــالية.

الفرضيات.

أسباب إختيار الموضوع.

أهداف الدراسة.

أهمية الدراسة .

مصطلحات الدراسة.

صعوبات الدراسة .

الدراسات السابقة.

❖ **خلاصة**

- الهوامش

تمهيد:

تعني عملية التخطيط للدراسة ترجمة فكرة مبدئية عامة حول الموضوع المختار للبحث إلى مشكلة متبلورة في صورة سؤال يمكن الإجابة عنه بإجراء البحث.

و إذن فهذه المرحلة تتضمن وجود عوامل متفاعلة مع بعضها و هي: الدوافع أو الرغبات التي يشعر بها الباحث نحو موضوع معين. ثم هدفه و الغاية التي يود الوصول إليها من إجراء الدراسة، و أخيرا خبراته السابقة في ميدان هذا البحث.

بناءا على ذلك، يحتوي الإطار المنهجي لدراستنا الراهنة باعتباره الخطة المبدئية مجموعة من العناصر تتمثل في: صياغة الفروض، أسباب إختيار الموضوع، أهمية الدراسة و الحاجة إليها، الأهداف المنتظرة منها، تحديد المصطلحات الأساسية التي ترتكز عليها الدراسة و الدراسات السابقة التي إستندت إليها.

- الإشكالية:

يصادف تدريس اللّغات بصفة عامة في أي مجتمع و في أية بيئة كسائر المواد الدراسية الأخرى عوامل تعوق مسارها، و تقف في سبيل تحقيق الغاية منها، و تعتبر الكتب المدرسية المؤلفة بطريقـــة تنقصها العلمية و التقنية أقدم و أشهر بل أكثر هذه العوامل التي يشتكي منها التدريس.

كان في عهد بعيد ينظر إلى الكتاب المدرسي كعملية منتهية بانتهاء تأليفها حيث كان مؤلف الكتاب الحجة الوحيدة لا يصلح أن يخضع ما يكتبه لعملية التقويم. أما حاليا فقد تغيرت النظرة إلى المؤلف و ذلك بعد أن أصبح التقويم الركيزة الأساسية للعملية التعليمية بجميع عناصرها. فتقـــويم الكتاب المدرسي عملية –أو على الأصح– ضرورة تمليها اعتبارات عديدة.كونه أداة تعليمية هامة، و هذه الأداة ينبغي أن تكون جيدة صالحة في يد المدرس و التلميذ.

يعمل الكتاب المدرسي في المجال الخاص بالتلميذ و المعلم غالبا ثم في مجالات الفصل و المدرسة و البيئة الإجتماعية، من هنا يجب أن يكون هذا الكتاب صالحا لكل هذه المجالات.

العصر الذي نعيش فيه عصر تغير سريع، و تقدم في العلوم الطبيعية و الرياضية و الإجتماعيـــة و التقنية و الفنية بصورة لم يسبق لها مثيل و التغير و التقدم يقتضيان على الدوام إعادة النظـــر في العملية التعليمية في كل مراحلها و بجميع عناصرها عبر الزمان و المكان.

فكل هذه العوامل تؤكد على ضرورة تحديث الكتب المدرسية في كل المراحل التعليمية و على جميع المواد الدراسية. و ذلك يعني أن تحديث الكتب المدرســية و تطويرهــا ضــرورة عــصرية و حضارية لمواكبة التطوير العلمي و التربوي و التقني المعاصر الذي يترك بصماته على كل جوانب الحياة.

و مما لا شك فيه تطوير الكتاب المدرسي يحتاج إلى العديد من الإجراءات، ففي مجال تأليفـــة يحتاج إلى خبرات متخصصة في جميع الجوانب التي يتضمنها بما فيها الجانب العلمـــي، التربـــوي، الجمالي لضمان التكامل و التنسيق بين هذه الجوانب. فلهذا ظهرت الحاجة إلى تلك الدراسات التي تتناول بالتحليل هذه الأمور و التي من شأنها الكشف عن مدى صلاحيته الفنية و العلمية و مـــدى توافر المواصفات التي يتمتع بها الكتاب المدرسي الجيد، و بالتالي تساهم في إعادة تشكيله و صياغته بما يتماشى و النظرة الحديثة للكتاب المدرسي.

كما يتوقف تقدم المتعلم في مضمار التعلم على حد كبير على جودة الكتاب المدرســي لغـــة و مادة و شكلا. و لما كان الأمر كذلك ينبغي أن يكون الشكل و المضمون مـــن بـــين النقـــاط الأساسية التي يرتكز عليها البحث في الكتاب. و على الباحث في إطار تناول مضمون الكتاب أن

يبادر بالنظر إلى هذا المضمون ككل متكامل يتضمن أربعة عناصر أساسية من الأهداف و المعارف الدراسية و أنشطة التعلم ثم أنشطة التقييم.

و مهما كان مضمون الكتاب صالحا أو متفوقا يستلزم لقبوله النفسي و الإقبال على التعامل به جودة ملحوظة في صناعته و مسحة جمالية في شكله و ألوانه و إخراجه العام. فقد ثبت بالدراسات و الأبحاث أن هناك علاقة قوية بين إقبال التلميذ و جاذبيه صوره و جمال غلافه، و جودة ورقه و حسن خطه و وضوحه و أناقة الإخراج.(14)

إن التأكد من الجودة و الصلاحية الفنية (الداخلية و الخارجية) و العلمية لوثيقة الكتاب المدرسي مرهون بالدراسة التقويمية بدورها تدفعنا إلى البحث عن العمليات التي يمكن عبرها التعرّف على مدى توافر المواصفات التي تضعه في مستوى الكتاب المدرسي الجيد.

يرى "**رضوان أبو الفتوح**" أن عملية "**التحليل**" و" **التقدير**" حلقتان في سلسلة التقويم التي يقصد بها الوصول بالكتب و بعملية تأليفها إلى أحسن ما يمكن أن يكون.(15) و هذا يعني أنه يمكن التّعرف على جودة الكتاب المدرسي باعتماد عملية التحليل و التقويم. و ليس هذا فحسب بل تسمح لنا بإعادة النظر و المراجعة و التعديل من أجل تحسينه و بالتالي تطويره بدلا من إنتظار سنة أو أكثر خلال الإستبيانات أو الزيادات الشخصية للميدان أثناء الممارسة العلمية داخل حجرات الدراسة للكشف عن مميزات أو نقائص الكتاب المدرسي.

إن عملية التحليل على جانب كبير من الأهمية عند دراسة كتاب اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط لتدراك نقائصه و الكشف عن مواصفاته من حيث المضمون و الشكل و الإخراج الطباعي بهدف تحسينه خاصة و أن هذه المادة دخلت حديثا إلى المدرسة الجزائرية. و هذا لضمان التحصيل الجيد لهذه المادة .

و على هذا الأساس تتحدد مشكلة البحث في التسؤلات التالية:

– ما مستويات سهولة أو صعوبة مادة الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط في مادة اللغة الأمازيغية من وجهة نظر التلاميذ ؟

– ما هي الجوانب الأساسية المتصلة بمحتوى و شكل الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط التي هي في حاجة إلى تطوير من وجهة نظر الأساتذة ؟

– الفرضيـــات:

إنطلاقا من إقامة إشكالية البحث،يمكننا صياغة الفرضيات التالية:

- جاءت مادة الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية صعبة القراءة بالنسبة لأغلبية تلاميـــذ الـــسنة الثانية من التعليم المتوسط.
- نفترض أن الجوانب الآتية في حاجة إلى تطوير في الكتاب المدرسي قيد الدراسة:

– مادة الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط في حاجة إلى تطوير.

– وسائل الإيضاح الواردة في الكتاب المدرسي،اللغة الأمازيغية، السنة الثانية متوسط في حاجة إلى تطوير.

– الأسئلة و التمارين و التدريبات الواردة في الكتاب المدرسي،اللغة الأمازيغيـــة، الـــسنة الثانيـــة متوسط في حاجة إلى تطوير.

– الشكل و الإخراج الطباعي للكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط في حاجة إلى تطوير.

- أسباب إختيار موضوع الدراسة:

يرجع إختيار الباحثة لهذا الموضوع للأسباب التالية:

- الرغبة في البحث و التعمق في وحدة اللغة الأمازيغية باعتبار أن اللغة الأمازيغية جزء من التراث الوطني و الهوية الثقافية للشعب الجزائري، و الوفاء بالواجب اتجاه الثقافة الأمازيغية و لغتها باعتبارهما إرثا يجب أن يبعث.

- الأمازيغية لم تنل قسطا مناسبا على غرار اللغات الأخرى في أبحاث الدارسين.

- الرغبة في التأكد من مدى نجاعة و فعالية الوسيلة الدّيداكتيكية و القاعدية المعدّة لتدريس مادة اللغة الأمازيغية.

- قلة البحوث – **إن لم نقل ندرتها**- التي تتناول بالبحث كتب هذه الوحدة مقارنة بالبحوث التي تناولت مختلف الكتب المدرسية لمختلف المواد الدراسية على مختلف مراحل التعليم بالمكتبة الجامعية لكلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية.

- حداثة عهد هذه المادة بين المواد الدراسية المقررة في مرحلة التعليم المتوسط، فإذا علمنا أن عهد الأمازيغية قد بدأ في عام (1995) أدركنا حداثة عمرها في المدرسة الجزائرية، و علمنا كم هي في حاجة إلى تضافر الجهود الوطنية بيدها، و النهوض بها حتى تسلك مسارها كسائر المواد الدراسية المقررة في المرحلة المتوسطة.

- إثراء مكتبتنا بهذا النوع من الدراسة.

– أهمية الدراسة:

بعد تحديد الإشكالية، و التساؤلات التي تتطلب الإجابة عنها من خلال البحث، توصلنا إلى أن هذه الدراسة تكمن أهميتها فيما يلي:

– تكمن أهمية الدراسة في تناولها وسيلة أساسية من وسائل التعليم (**الكتاب المدرسي**) لمادة دراسية دخلت حديثا إلى المدرسة الجزائرية (**اللغة الأمازيغية**) و معرفة جوانب الضعف فيها بغية تحسينها و المساهمة في تطويرها و تعديلها.

– تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تساهم بجهود متواضعة في سدّ النقص الموجـــود في مجــال الدراسات التقويمية للكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية،و تكون إنطلاقة للقيام بدراسات تحليلية -**أخرى**- و تقويمية كما تساهم نتائجها في تنبيه و مساعدة المسؤولين و المكلفين بتخطيط البرامج و المناهج على مستوى وزارة التربية على تدارك نقاط الضعف التي تشهدها كتب مـــادة اللغــة الأمازيغية و إتخاذ التدابير و الإجراءات اللازمة و المناسبة عند التخطيط للبرامج.

– من شأن هذه الدراسة تطوير العملية التعليمية من خلال مسايرة البرامج المتجـــددة باســـتمرار و بالتالي تحسين أداء الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية.

– تكمن أيضا أهمية هذه الدراسة في كونها إهتمت بإشراك المعلمين و التلاميذ وأخـــذ آرائهـــم و انتقاداتهم و ملاحظاتهم بعين الإعتبار في مراجعة الكتاب المدرسي قيد الدراسة.

– تنبيه و مساعدة مؤلفي الكتب المدرسية في مادة اللغة بصفة عامة و مؤلفي كتب اللغة الأمازيغية بصفة خاصة من تدارك الفجوات و النقائص، و بالتالي على إتخاذ التدابير و الإجراءات اللازمـــة و المناسبة عند التأليف.

– تصويبها نحو الإنتهاء بتحديد مواصفات الكتاب المدرسي الجيد لمادة اللغة الأمازيغية في مستوى يحقق الأهداف المنتظرة من تدريسها.

- أهـــداف الدراســــــة:

نقرر أن أهداف هذه الدراسة هي:

- الحكم على المحتوى و الشكل و الإخراج الطباعي للكتاب المدرسي قيد الدراسة مـــن حيـــث الجودة و الصلاحية.

- التعرف على المواصفات العامة للكتاب المدرسي قيد الدراسة من ناحيـــة المحتـــوى و الـــشكل و الإخراج الطباعي للكشف عن مدى مراعاة هذا الكتاب لمعايير تأليف الكتاب المدرسي الجيد.

و هدف آخر يتمثل في رغبتنا في البحث و التعمق في الكتب المدرسية المؤلفة لتعليم اللغة الأمازيغية لإبراز نقاط القوة و الضعف فيها.

- تقديم إسهام علمي و نقدي للمؤسسات التربوية (لمرحلة التعليم المتوسط) و اللجان البيداغوجية و وزارة التربية الوطنية، و هي تقدم على إستصدار كتب أخرى للسنوات القادمة لتعلـــيم اللغـــة الأمازيغية.

- مصطلحات الدراسة:

يعد تحديد مصطلحات الدراسة من الأمور الهامة في البحث العلمي، و يجب أن تتسم بالدقة و الوضوح حتى يستطيع القارئ أن يدرك بسهولة ما يريده الباحث.

و عليه محاولة تحقيق الفهم و إزالة اللبس، نحاول عرض المصطلحات و التي تشكل الأبعاد الأساسية التي يرتكز عليها بحثنا.

1-) تحليل المحتوى: (L'analyse de contenu)

إشترك عدد كبير من الباحثين و الكتاب في تقديم تعريف إجرائي لتحليل المحتوى، إتضح لنا من خلالها إختلاف الزاوية التي ينظر بها كل باحث لهذا الأسلوب و الحدود التي يتصورها لحركته. و لا نريد أن نقوم بجرد لكل هذه التعاريف، بقدر ما نريد أن نبحث عن المفاهيم و التحديدات الإجرائية التي سوف تساعدنا على تحديد مفهوم إجرائي يمكن أن نطبقه عمليا في القسم القادم من البحث. لذلك نقدم بعض الأفكار و التعاريف التي نرى فيها فائدة في تحديد ما نقصده بتحليل محتوى الكتاب المدرسي قيد الدراسة.

كلمة "**تحليل المحتوى**" (أو المضمون كما يطلق عليه البعض) مركبة من شقين هما: "**التحليل**" و "**المحتوى**".

فالتحليل "**Analysis**"حسب الدكتور «**محمد عبد الحميد**» عملية ملازمة للفكر الإنساني تستهدف إدراك الأشياء و الظاهرات بوضوح من خلال عزل عناصرها بعضها عن بعض، و معرفة خصائص أو سميات هذه العناصر و طبيعة العلاقات التي تقوم بها.... و هذه هي الفكرة العامة لعملية التحليل مهما إختلفت الأساليب و الوسائل أو تطورت بتطور المعارف و العلوم.(16)

نفهم من ذلك أن التحليل يقصد به تفكيك الشيء إلى مكوناته الأساسية لفرز خصائصه و سيماته.

في حين تشير كلمة **المضمون "content"** حسب "**أحمد بن مرسلي**" إلى ما يحتويه الوعاء اللغوي أو التسجيلي أو الصوتي أو الفلمي أو الكلامي أو الإيمائي من معاني مختلفة، يعبر عنها الفرد في نظام معين من الرموز. (17)

نفهم من هذا أن كلمة "**المضمون**" أو "**المحتوى**" تشير إلى جميع الأنظمة الرمزية التي يعتمد عليها الفرد المرسل في نقل المعاني للمتلقي. بعبارة أخرى كل ما يقوله الفرد أو يكتبه ليحقق من خلاله أهدافا إتصالية مع غيره.

أما عند "**بيرلسون**" (Berlson) فالمضمون لا يقتصر على الأفكار و القيم الـتي تنقلـها أداة الإتصال. و إنما يشمل أيضا الشكل (**Forme**) الذي تنقل من خلاله الأفكار و القيم.(18)

أما "**تحليل المحتوى**" ككل مركب فإنه في نظر "**سمير محمد حسين**" أسـلوب أو أداة للبحـث العلمي، يمكن أن يستخدمها الباحثون في مجالات بحثية متنوعة و أنه بإمكاننا الإعتماد على تحليـل المضمون للتعرف على مقاصد القائمين بالإتصال من خلال الكلمات و الجمل و الرموز و الصور و كافة الأساليب التعبيرية شكلا و مضمونا. و التي يعبر بها القائمون عن أفكارهم و مفـاهيمهم و ذلك بشرط أن تتم عملية التحليل بصفة منتظمة و وفق أسس منهجية ومعايير موضوعية.(19)

الواقع أن طريقة تحليل المحتوى قد إستخدمت أول الأمر في ميدان وسائل الإتصال، مثل تحليل محتويات الصحف و المجلات و البرامج الإذاعية... الخ و لكن هذه الطريقة قد أصبحت تـستخدم في أغراض شتى و بالأخص في ميادين البحوث التربوية و النفسية و الإجتماعية.(20)

فيؤكد "**رشدي طعيمة**" (1998) أن ميدان التربية إستخدم تحليل المحتوى في تحليل المناهج والوثائق المختلفة مثل الكتب المدرسية و الدوريات و السجلات من جميع الأنواع و في تحليل محتوى المواد التي تنقلها الوسائل التعليمية و كذلك في تحليل المحاضرات و موضـوعات التعـبير و المـذكرات الشخصية للتلاميذ و المقابلات التي يجريها المدرسون معهم....(21)

حسب "**مجدي عبد العزيز**" (1997) أنه في إطار تحليل الكتب المدرسـية ينـصب إهتمـام التحليل على تكرارات قياسات طول الجملة، و صعوبة الكلمات، و عدد الصور و الجداول الـتي يتضمنها الكتاب، و نوعية التدريبات الموجودة بالكتاب، و الثقل اللغوي للكلمات بـين دفتـر الكتاب والمختارة من القوائم المناسبة للعمر الزمني أو لمستوى الفصل و الصف.(22)

لإستخدام هذا الأسلوب أهداف كثيرة تختلف من بحث لبحث و من دراسة لأخرى. و لعـل الهدف الأساسي له حسب "**رشيدي طعيمة**" هو تطوير مادة الإتصال الـتي يتـصدى لتحليـل محتواها.(23) إلى جانب كونه يهدف إلى التعرف بطريقة عملية منظمة على إتجاهات المادة الـتي يتم تحليلها، و كذلك الوقوف على خصائصها . (24)

و في ضوء التعريف الذي قدمه "**رضوان أبو الفتوح**" (1962) لعملية تحليل الكتب المدرسية "كعملية وصف الكتاب وصفا علميا موضوعيا، بقصد الوقوف على الحقائق المتعلقة به...." (25)

تأخذ الدراسة الحالية بتحليل المحتوى على أنه أسلوب بحثي يستخدم في تحليل الكتاب المدرسي في مادة اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط من حيث المضمون و الشكل ، بقصد معرفة خصائص

و مواصفات هذا الكتاب و بالتالي التأكد من مدى صلاحيته العلمية و التربوية و الفنية و بالتـــالي التطبيقية، و التوصل إلى إستنتاجات صحيحة و مطابقة في حالة إعادة البحث أو التحليل للكتاب.

2-) الكتاب المدرسي: (Le Manuel Scolaire)

يعد تعريف الكتاب المدرسي بالنسبة لنا نقطة جوهرية، لأنه من المستحيل أن ندرس أو نؤلف أو نقيم كتابا مدرسيا دون أن ننطلق من مفهوم واضح للمصطلح الكتاب.

أورد الدارسون عدة تعريفات للكتاب المدرسي. فهو عند "**أبو الفتوح رضوان**" (1962) الوسيلة الأساسية في يد التلميذ و الموثوق بها لأن كلماته مطبوعة و مسجلة، و لأن سلطة عليا هي الـــتي رفعت به إلى الأيدي و الأعين. (26)

يعرف "**أحمد أنور عمر**" (1980) على أنه: "كتاب عرضت فيه بطريقة منظمة المادة المختارة في موضوع معين، و قد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليات الـــتعلم و التعليم و يضيف في موضع آخر، أنه يجب على مادة الكتـــاب المدرســـي أو محتـــواه أن يفـــي باحتياجات ثلاث:

- أن يشغل على ما هو أساسي بالنسبة للموضوع الذي يعالجه.
- أن يساهم في تربية التلميذ و تعليمه.
- أن يساعد التلاميذ على فهم العالم من حولهم، و يعدهم للحياة العلمية.(27)

أما "**محمد زياد حمدان**" (1997) فيعرفه بأنه "وثيقة تربوية مكتوبة، غالبا يستخدمها المعلـــم و التلاميذ في التعلم و التدريس لتحصيل الأهداف المنهجية المطلوبة".(28)

في حين يعرفه "**برنار سبرنيق**" في كتابه المترجم (**إشكالية الكتب المدرسية**) على أنه "يمثل نوعا ما الممثل (الحامي) للبرنامج أي ترجمته المادية، و بهذا فهو التعبير عن الأهداف التعليمية المسطرة من قبل السلطات و يمثل أيضا الوسيلة الملموسة لهذه السلطات لكي تحدد و تـــصادق علـــى بلـــوغ مستعمليه مستوى معين من القدرات." (29)

و ترى "**Julia Georges**" (1997) بأنه مرجع مطبوع مخصص للتلميذ، متعدد الوظـــائف يتضمن محتويات التعليم الموافقة للبرامج، يؤلف من طرف مؤلف واحد أو جماعة من المؤلفين و ينشر من طرف دار النشر، و أن أهميته تتجاوز الإستعمال المدرسي، و يمثل وسيلة بيداغوجيـــة، و أنه بمثابة السند و المتمم لعملية التعليم و الذي يسهل إندماج التلاميذ في ثقافة مشتركة. (30)

هذه من بعض التعاريف التي قدمها هؤلاء الباحثين و الدارسين للكتاب المدرسي.

و في ضوءها تأخذ الدراسة الراهنة بأنه:

ذلك الكتاب المدرسي المقرر لتدريس مادة اللغة الأمازيغية في السنة الثانية من التعليم المتوسط ببعض ولايات الوطن(الناطقة باللغة الأمازيغية) و الذي يمثل كل متكامل في صورته من المادة التعليمية ووسائل الإيضاح و الأسئلة و التمارين و الشكل و الإخراج الطباعي. و المعنون :
Adlis- iw N Tmaziγt Asegas wis 2 Alemmas يعني:(**كتابي في الأمازيغية، السنة الثانية متوسط**).

و الذي نشر من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، و وزعته وزارة التربية الوطنية، على المتوسطات بصفته الكتاب الوحيد المقرر في سنة (2004). و هو الكتاب الأول الذي أعد لتدريس الأمازيغية في المرحلة المتوسطة، و الذي يحتوي على ثلاثة أقسام و هي:

قسم واحد مكتوب بالخط اللاتيني و هو القسم المقصود في دراستنا الراهنة، يتضمن نفس المحتوى مع **قسم ثاني** مكتوب بالخط العربي، و **قسم ثالث** مكتوب بالخط التيفيناغي الأصلي، محتواه يتشابه نسبيا مع محتوى القسمين الأول و الثاني.

3-) اللغة الأمـــازيغيـــة: (تامازيغت tamaziɣt)

مؤنث أمازيغ هو تامازيغت، يطلق على المرأة و على اللغة، عند قبائل **"التوارك"** المنتـــشرة في قلب الصحراء الكبرى. (31)

اللغة الأمازيغية هي لغة الأم للأفراد الناطقين باللسان الأمازيغي.(32) و هي لغـــة وطنيـــة في الجزائر، و تعتبر من المقومات الأساسية للشخصية الوطنية، و دعامة أساسية و تغطي جزءا كـــبيرا من الوطن، فنجدها بلهجاتها* المختلفة مستعملة في المناطق الأمازيغية، و هي ذات طابع شـــفوي، يتحقق بها التواصل بين الجماعات اللغوية الأمية منها و المثقفة...(33)

للغة الأمازيغية كتابة خاصة تسمى بـــ "**تيفيناغ**" (**Tifinagh**) أو "**التيفينار**" و تعتبر (حسب بعض الباحثين) أول الكتابات التي ظهرت للوجود و المعتمدة على رسم رمز واحد (أي الحـــرف) لتأدية صوت واحد.(34)

في ضوء ما سبق نقصد باللغة الأمازيغية في دراستنا الحالية:

الأمازيغية التي تدرس حاليا كلغة الأم للمتعلمين الناطقين بها، و كلغة ثانية للمتعلمين غير الناطقين بها في السنة الثانية من التعليم المتوسط على مستوى بعض من ولايات الوطن**بالمدرسة الجزائرية.

---

* تتمثل هذه اللهجات في: القبائلية، الشاوية، الميزابية، الترقية و الشنوية.

** عدد هذه الولايات هو (**16**) و هي: الجزائر، باتنة، بجاية، بسكرة، البويرة، بومرداس، البيض، غرداية، إيليزي، خنشلة، وهـــران، أم البـــواقي، سطيف، تمنراست، تيبازة، تيزي وزو.

- صعوبات الدراسة:

لعل الصعوبات عامل مشترك يتقاسمه كل باحث إختار هذا الدرب. من بين الصعوبات التي اعترضت سبيلنا أثناء إنجاز هذه الدراسة:

- نقص أو ندرة المراجع و المصادر المتعلقة بهذا الموضوع.

- عدم توفر الدراسات و البحوث الميدانية حول هذا الموضوع في بلادنا، باعتبار أن موضوع الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية يعتبر من المواضيع الجديدة التي ظهرت مع الإصلاحات التربوية في التسعينات.

- واجهتنا بعض العراقيل البيروقراطية أثناء إتصالتنا بالإدارة التابعة لقطاع التربية و المؤسسات التربوية الوطنية و نخص بالذكر المعهد الوطني لتأليف الكتاب المدرسي.

هذا إلى جانب صعوبة الإتصال ببعض الأساتذة على مستوى المتوسطات و الجامعية و الأكادمية والوزارة.

- صعوبة استرجاع الإستمارات التي كانت بحوزة الأساتذة الذين قاموا بعملية وصف الكتاب. وهذا ما دفع بنا إلى التأخير في إنجاز و إنهاء الدراسة.

– **الدراسات السابقة:**

تعتبر الدراسات و البحوث السابقة من أهم المصادر التي تساعد الباحث، و توجهه سواء في إجراءات البحث أو وضع الفروض أو إختيار العينات أو الأدوات.(35) و كون هذه الأخيرة تسمح للباحث بالإحاطة بموضوع بحثه الخاص و ضبطه بصورة جيدة نحاول إستعراض الأعمال التي أنجزت من قبل حول الموضوع الذي شغل بالنا.

نشير إلى عدم توفر دراسات سابقة في مجال الكتب المدرسية للغة الأمازيغية، إلا أننا سنحاول عرض بعض الدراسات التي رأينا أن لها علاقة بموضوع بحثنا لكن ليس من زاوية أنها تناولت موضوع الدراسة الراهنة، كما لا نركز على النتائج التي توصلت إليها بإستثناء نقاط الضعف التي سجلتها عن الكتب المدرسية التي تناولتها و هكذا لكون دراستنا تعطي الأهمية أكثر لهذا الجانب على حساب نقاط القوة لأنها تهدف بالدرجة الأولى إلى تطوير الكتاب المدرسي – عينة البحث – لهذا فهي تقف عند كل خاصية سلبية سواء على مستوى شكل الكتاب أو محتواه و التي بإمكانها أن تعيق مساره في بلوغ أهداف المنهج إلى أكبر درجة ممكنة. و تعيق تحقيق الفائدة المطلوبة، إنها هي دراسات إستندنا عليها من الناحية المنهجية بحيث أنها تعرض أدوات و تقنيات تسمح لنا بدراسة الواقع المرتبط بالكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط كما سهلت لنا السبيل لرصد البيانات و المعلومات الضرورية لبحثنا و هذا بالإضافة إلى أنها عرفتنا ببعض العناصر التي ينبغي أخذها في الإعتبار لدراسة شكل و محتوى الكتاب المدرسي – عينة البحث – و كيفية تصنيفها و كذلك عرفتنا بنوع الأخطاء التي يشيع ظهورها في الكتب المدرسية و بكيفية تجاوزها و تلافيها.

في تقديمنا لهذه الدراسات بدأنا بتلك التي تهتم بالكتب المدرسية الجزائرية لأنها تقدم تفسيرات عن حركة تأليف الكتب المدرسية في الجزائر، بدورنا يقع إهتمامنا على هذه الكتب المدروسة رغم إختلاف مجالها و مستواها (**المادة الدراسية و المرحلة التعليمية**) و نحاول ربط نتائجها بالواقع الجزائري(حركة التأليف). ثم إنتقالنا إلى الدراسات التي تهتم بمواصفات الكتب المدرسية لمختلف المواد الدراسية بإحدى الدول العربية (**مصر**) أفادتنا في دراسة جوانب مختلفة من الكتاب على مستوى شكله و مضمونه منها مادة الكتاب، أسئلته و تمariناته، وسائل الإيضاح الواردة فيه و إخراجه الطباعي.

لقد حظيت اللغة الأمازيغية في الحقل التربوي التعليمي بعد إدخالها و بشكل صريح في المنظومة التربوية الجزائرية بجميع مراحل التعليم على مستوى بعض ولايات الوطن (الناطقة باللغة

الأمازيغية) بشئ من الإهتمام، يستهل التقدير، وإتضح لنا ذلك من خلال فحص الكتب المدرسية المؤلفة لتدريس مقرر مادة اللغة الأمازيغية ومن بين الدراسات التي تحصلنا عليها و إستندنا إليهـــا عند دراسة موضوعنا الراهن:

- دراسة **محند أكلي حدادو** بعنـــوان: **Etude critique: manuel scolaire Adlis - iw n tmaziɣt de la première année moyenne.**

حاول الباحث إبراز النقاط الإيجابية و السلبية في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغيـــة بالـــسنة الأولى متوسط. فتناول الأقسام الثلاثة التي يحتويها الكتاب: القسم المدون بالخط اللاتيني، القـــسم المدون بالخط التيفيناغي، و القسم المدون بالخط العربي.

و تعرّض للوحدات التعليمية الواردة في الكتاب، الأهداف المنتظرة مـــن تـــدريس مـــادة اللغـــة الأمازيغية، المصطلحات و المفردات الموظفة في الكتاب، المولدات اللغوية، النـــصوص القرائيـــة، الملخصات، و التمارين التي يتضمنها الكتاب.

في الأخير توصل الباحث إلى أن الكتاب المدرسي في مادة اللغة الأمازيغية يحمل بين طياته نقاط قوة و نقاط ضعف من بينها ما يلي:

يشير الباحث إلى أن الجزء المكتوب بالخط **اللاتيني** يقدم بعض الجوانب الإيجابية:

- على مستوى تنظيم الوحدة الديداكتيكية: إنها تحتوي ثماني جمل تمس كل مقويـــات التحليـــل اللغوي، تنطلق من معاينة صورة متبوعة بنشاط التعبير الشفهي، قراءة نـــص نمـــوذجي، دراســـة القواعد و النحو و الصرف و الإملاء (و هذا بتتبع مجموعة من الأمثلـــة و الأســـئلة التحليليـــة، وتمارين تطبيقية و ملخصات) ، قراءة نصوص لها علاقة بشكل التعبير المدروس و في الأخير تظهر تمارين تدريبية.

- على مستوى النصوص القرائية: إذ تم إختيار نصوص قرائية ملائمة لمختلف المؤلفين مثل " **محند أويحيا** " ، " **مولود فرعون** " ، " **بلعيد آيت علي** " ، " **أشعار إيدير** " و " **سليمان عـــازم**" ... الخ "

- بالنسبة للمرحلتين الأخيرتين للوحدة التعليمية، فإن قـــراءة النـــصوص والتمـــارين الإنـــشائية (التحريرية) تقدم للطالب إمكانية تطبيق و تمتين الكفاءات التي تحصل عليها، و ذلك من خـــلال إعادة توظيف المعارف التي سبق و أن تحصل عليها في الوحدة التعليمية.

أما بالنسبة للجوانب السلبية فإنها تمثلت فيما يلي:

- **الإفراط في المولدات اللغوية**: تظهر المولدات اللغوية بكثرة على مستوى المقدمة، في النص المفبرك في التمارين و الملخصات. هذه الكلمات تبقى في نظر الباحث عقبة كبيرة تعيق عملية الفهم وتحقيق الأهداف المسطرة حيث تمنع الطالب من المرور الى المعارف اللّسانية و اللغوية و الأدبية و الثقافية. و يقدم مثال من مقدمة الكتاب: تم استبدال كلمة " ngum " بنظيره المألوف " uqbel " للتعبير عن المعنى المألوف " قبل " : "ngum adnekcem deg wahil"

و التي تعني (قبل أن ندخل في البرنامج).

- **أغلبية النصوص مفبركة**:رغم وجودكم هائل و مهم من النصوص الأصلية و المستعملة عادة في تعليم لغة الأم. إلاّ أنه لم يتم تقديم هذه النصوص بشكل تدريجي، إتجاها من السهل إلى الصعب (ففي الصفحة رقم "**15**" من الكتاب تم إقتراح قصة مليئة بالمفردات الغنية و المعقدة، و في الصفحة "**22**" تم إقتراح حوار صغير)

- **التمارين الواردة في الكتاب ذات مستوى غير متجانس**:إن فهم التعليمات أصعب من حل التمارين.

- **الكمية الكبيرة من الكلمات الجديدة غير المشروحة تعيق فهم الجمل**: كما أنها تعبّر عن تصورات جديدة بدلا من أن تحل محل المفردات الدخيلة.

- **تقديم الوحدات التعليمية (UD)** :لا يخضع إلى أي تدرج موضوعي كان أم تصوري أم إستدلالي. (نمط التعبير)

- **المصطلحات**: مصطلحات كثيرة من إبتكار مؤلفين الكتاب و في حاجة إلى إعادة فحص و نظر من طرف اللّسانيين و مختصين في ميادين مختلفة فمثلا تم إستعمال "annar n wawalen" للتعبير عن فكرة الحقل اللغوي و "tawachult n wawalen " لأصل الكلمات. فمثلا لعنصر المركب "annar" إستعمل للدلالة على معنى "**الحقل**" إنه يدخل في تكوين عدة كلمات مركبة تنتمي إلى عدة حقول معرفية: "annar n ddabax u©ar" يعني (ملعب كرة القدم)، " annar n tsertit" يعني (الميدان السياسي) ... الخ. و إذا كان من غير الممكن تجاوز المحاكاة للغة الفرنسية، فلما لا توظف كلمة "**iger**". (**الحقل**)؟ و هكذا نجد أمامنا " iger amawal " أو " iger n wawalen " في مقابل الحقل اللغوي.

- **تمارين بدون أمثلة نموذجية للإجابة**: يرى الباحث أنه سيكون من السهل على التلميذ الطالب حل التمارين لو أعطيت له أمثلة الإجابة، لكي يتجاوز صعوبة فهم الجمل المنسوجة بالمفردات الجديدة. و هذا سيسهل على التلاميذ مهمة تحضير أعمالهم مسبقا.

أفادتنا هذه الدراسة من زاوية تناول للكتاب المدرسي في مادة اللغة الأمازيغية بالمدرسة المتوسطة الجزائرية، بعبارة أخرى في تناولها لكتاب مادة دراسية و مرحلة تعليمية وواقع (جزائري) لا يبتعد عن مجال دراستنا، خاصة و أنها تناولت نواحي القوة و الضعف لكتاب مدرسي،يمثل مرحلة و كتاب سابق للكتاب الذي نحن بصدد دراسته.

مكنتنا هذه الدراسة من التّعرف على طبيعة النقائص الواردة في الكتاب سواء ما يتعلّق منها بالنصوص القرائية أو بالوحدات التعليمية،أو بالتمارين أو بالملخصات التي إحتواها الكتاب.حيث إستطعنا من خلالها الوصول إلى بعض المواصفات التي يحملها مضمون و شكل الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية الخاص بالسنة الأولى متوسط،وهذه الأخيرة جلبت إنتباهنا لمحاولة تناول هذه الجوانب في دراستنا الحالية المتعلقة بالكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط اللاحق لكتاب السنة الأولى متوسط الذي تناوله الباحث.

- دراسة **حيرش حكيمة**: **تحليل محتوى كتب دراسة الوسط للطور الثاني من التعليم الأساسي في الجزائر وفقا لمعايير و أهداف التربية البيئية** (**1995/1994**)

قامت الباحثة بدراستها لنيل شهادة **الماجستير** في **علوم التربية**. شملت الدراسة الكتب **الثلاثة** الخاصة **بدراسة الوسط** للطور الثاني من **التعليم الأساسي** حيث قامت الباحثة بدراسة متأنية ومتفحصة لمحتوى هذه الكتب بجميع مواضيعها.

لمعالجتها طرحت الباحثة جملة من **التساؤلات** تتمثل فيما يلي:

- ما هي المفاهيم البيئية الواجب تضمينها في كتب دراسة الوسط للطور الثاني من التعليم الأساسي في الجزائر ؟

- ما هي المفاهيم البيئية التي تم تضمينها حتى الآن في منهاج دراسة الوسط للطور الثاني من التعليم الأساسي بالجزائر ؟

- ما هي نسبة توافر الأهداف العامة المسطرة من قبل وزارة التربية الوطنية و التي تتناول في نصها الجوانب البيئية في محتوى كتب دراسة الوسط للطور الثاني من التعليم الأساسي بالجزائر ؟

- إلى أي مستوى من المستويات الستة للمجال المعرفي في تصنيف " **بلوم** " ترتقي أهداف المنهاج التي نستمدها من دراسة المحتوى ؟

- هل يخضع الكتاب المدرسي الخاص بدراسة الوسط لمعايير التأليف الجيد ؟

و قد سعت في دراستها إلى **الأهداف** التالية:

- الوقوف و التعرف على ما تتضمنه كتب دراسة الوسط للطور الثاني مـن التعلـيم الأساسـي بالجزائر، من مفاهيم و تعميمات بيئية مع التحقق من مدى توافر المواصـفات الخاصـة بتـأليف الكتاب المدرسي الجيد. و الوقوف على مدى توافر الأهداف التي تشير في نـصها إلى الجوانـب البيئية و المسطرة من طرف وزارة التربية. و الكشف فيما إذا كانت المفاهيم البيئية الواردة في هذه الكتب تصل بالتلميذ الى مستوى التقييم الذي هو أرقى مستويات من تصنيف " بلوم "

كل الكتب المدرسية الثلاثة الخاصة بمنهاج دراسة الوسط و الموجهة للتلميذ مقصودة بالتحليل بجميع مواضيعها في هذه الدراسة و هي:

- كتاب دراسة الوسط للسنة الرابعة من التعليم الأساسـي طبـع بالمعهـد الـوطني التربـوي **1986/1985**

- كتاب دراسة الوسط للسنة الخامسة من التعليم الأساسي طبع بالمعهد الوطني التربوي **1987/ 1986**

- كتاب دراسة الوسط للسنة السادسة من التعليم الأساسي طبـع بالمعهـد الـوطني التربـوي **1989/1988**

إستعانت الباحثة بعدة أدوات لجمع البيانات حتى تتأكد من صحة فرضيات البحث.

فأعدت أربعة قوائم أساسية و هي كالآتي:

- **القائمة الأولى**: أعدّت لتحليل الكتب الثلاثة من حيث معايير و مواصفات تـأليف الكتـاب المدرسي الجيد، إشتملت على سبع (7) بنود تضم (38 معيارا أو مواصفة).

- **القائمة الثانية**: إشتملت على (69) معيارا بيئيا أعدت لغرض تحليل المحتوى من حيث تـوفر المفاهيم البيئية، مضافا إليها الأهداف العامة السبعة لتدريس هذا المنهاج.

- **القائمة الثالثة**: إشتملت على (70) معيارا أو هدفا تدريسيا أعدت لغرض تحليل المحتوى وفقـا للمستويات الستة (**التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، المعرفـة**) للمجـال المعـرفي حسب تصنيف " بلوم "

- **القائمة الرابعة**: فقد إشتملت على (165) مفهوما بيئيا و هي القائمة التي إقترحت الباحثـة تضمينها في محتوى الكتب الثلاثة لدراسة الوسط.

و قد أظهرت **نتائج** هذه الدراسة بأن:

الكتب الثلاثة لدراسة الوسط في مجموعها العام لا تخضع في تأليفها لمعايير و مواصـفات تـأليف الكتب المدرسية، و أنها ما تزال أدنى من المستوى المطلوب.

كما أظهرت توافر (26) مفهوما بيئيا من بين المفاهيم التي حددتها القائمة الخاصة بتحليل المحتوى موزعة بنسب مختلفة في محتوى الكتب الثلاثة حيث بلغ متوسط نسبة تـوافر هـذه المفـاهيم 28.78 % كما توفر الهدف الرابع من بين الأهداف السبعة لتدريس هذا المنهاج، كما أظهـرت الدراسة كذلك توافر (13) هدفا تدريسيا (سلوكيا) من بين الأهداف التي حـددتها القائمـة الخاصة بتحليل المحتوى موزعة بنسب مختلفة بين المستويات الستة للمجال المعـرفي، حيـث بلـغ متوسط نسبة توافر هذه الأهداف 13.80%.

أفادتنا هذه الدراسة في كونها تدرس الكتب المدرسية و تبحث عن مدى توافر المواصـفات الجيدة في هذه الكتب من حيث المحتوى و وسائل الإيضاح و إخراج الكتاب كمـا سـاعدتنا في التعرف على بعض المعايير / مواصفات الجيدة و التي تمثل عامل مشترك بين الكتب المدرسية. كما حاولنا مقارنة بعض النتائج التي توصلت إليها الباحثة (ما يتصل بالمعايير / مواصفات الكتب) مع ما توصلنا إليه من نتائج من خلال دراسة الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للـسنة الثانيـة ن التعليم المتوسط.

كما إعتمدنا طريقة (**منهجية تحليل المحتوى**) الباحثة في تقسيم كل بند من بنود دراستنا إلى مجموعة من المواصفات بحيث يتسنى لنا البحث عن مدى توفر كل مواصفة.

– دراسة **بوكرمة فاطمة الزهراء**: **علاقة محتوى الكتاب المدرسي بأهداف تدريس مادة العلوم الطبيعية الواردة في المنهاج (دراسة تحليلية نقدية لكتب العلوم الطبيعية للسنة الثالثـة ثـانوي) 1999.**

قامت الباحثة بهذه الدراسة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. تدور حـول خـصائص الكتاب المدرسي، الجزائري في العلوم الطبيعية للسنة الثالثة ثانوي.

و لمعالجة هذا الموضوع طرحت الباحثة مجموعة من **التساؤلات** تتمثل في:

– ما مدى علاقة محتوى الكتاب المدرسي الجزائري، علوم طبيعية، السنة الثالثة ثانوي، بأهـداف تدريس العلوم الطبيعية الواردة في المنهاج ؟

– ما مدى إسهام محتوى الكتاب المدرسي الجزائري، علوم طبيعية، السنة الثالثة ثانوي، في تنميـة التفكير العلمي و الإبداعي عند المتعلم من خلال مادة و طريقة.

– ما مدى رضا المعلم و المتعلم عن الكتاب المدرسي الجزائري، علوم طبيعية، السنة الثالثة ثانوي ؟

و قد حددت أهداف الدراسة:

– إبراز علاقة **الأهداف** التربوية الواردة في المنهاج و مطابقتها مع محتوى الكتاب المدرسي.

- إظهار مدى مساهمة المحتوى العلمي للكتاب في تنمية التفكير العلمي و الإبداعي لدى المتعلم.
- إظهار مكانة الكتاب المدرسي الجزائري بالنسبة للكتب الأخرى.
- حصر نقاط الضعف و القوة فيما يخص إبراز الأهداف التربوية المبرمجة في المنهاج ضمن محتوى الكتاب المدرسي للعلوم الطبيعية، السنة الثالثة ثانوي.
- لفت إنتباه مخططي المنهاج و مؤلفي الكتاب المدرسي إلى الفراغ الموجود بين المنهاج و محتوى الكتاب المدرسي المقرر.

شغلت الدراسة عدة أفراد من مختلف نواحي البلاد (**الشمال، الجنوب، الشرق، الغرب**) و هم المفتشون العامون لمادة العلوم الطبيعية، و عددهم [15]، و المعلمون من مختلف الولايات، عددهم [23]، و المتعلمون بمستوى السنة الثالثة ثانوي، و عددهم [119].

إستعانت الباحثة بإستمارة إستبيان تتمثل في جدول يشمل خصائص لها علاقة بالمحتوى العلمي للكتاب المدرسي، إستغلتها الباحثة في تحليل المضمون العلمي للكتاب المدرسي في العلوم الطبيعية للسنة الثالثة ثانوي.

توصلت الباحثة الى مجموعة من **النتائج** من بينها:

كشفت هذه الدراسة أن الكتاب المدرسي الجزائري علوم طبيعية له بعض الخصائص نوجزها فيما يلي:

* لا يحقق أهداف تدريس العلوم الطبيعية الواردة في المنهاج، و هي:

- الأهداف المعرفية
- أهداف التبليغ
- أهداف التحكم في المنهج التجريبي
- أهداف الإستدلال العلمي
- أهداف التحكم في التقنيات
- أهداف التحكم في المعلومات

* لا ينمي محتوى الكتاب المدرسي التفكير العلمي و الإبداعي من خلال مادة العلوم الطبيعية لكونها مادة و منهجية، و ذلك راجع إلى عدم مساهمة الكتاب في ذلك من خلال:

- عرض المادة العلمية.
- خلاصات الفصول.
- الرسومات.

- النشاطات

* توجد عدة سلبيات و نقائص في المحتوى العلمي للكتاب المدرسي الجزائري، أدت بالقارئ إلى النفور منه، و دفعت به إلى البحث عن الكتب الأخرى، العربية و الأجنبية، و تتمثل هذه النقائص فيما يلي:

نقص في المادة العلمية، عدم تطابق مواضيع الكتاب مع مواضيع المنهاج، وجود أخطاء مختلفة، عدم وجود الأسئلة التقويمية، عدم ربط المحتوى العلمي بمشاكل الفرد و المجتمع الجزائري، التركيز على الأهداف المعرفية دون الأهداف الأخرى، إستعمال وسائل الإيضاح فقط لأغراض توضيحية، عدم تقديم قائمة المراجع و المصطلحات، الغلاف غير جذاب و صورته لا تعبر عن المضمون.

إعتمدنا هذه الدراسة لأنها تحاول كشف خصائص الكتاب المدرسي في مادة العلوم الطبيعية للسنة الثالثة ثانوي و في هذه الدراسة دعوة إلى الإهتمام بشكل و محتوى الكتب المدرسية الخاصة بالتلميذ بدورنا نحاول الإستجابة لهذا النداء من خلال دراسة مضمون و شكل الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية.

كما أفادتنا الإستمارة التي إستغلتها الباحثة للحصول على خصائص لها علاقة بالمحتوى العلمي للكتاب المدرسي في العلوم الطبيعية للسنة الثالثة متوسط حيث أخذنا منها بعض العبارات التي رأينا فيها أهمية في تناول البند الأول من دراستنا الراهنة و الذي يتمثل في : مادة الكتاب المدرسي في مادة اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط و التي قمنا بإعادة صياغتها.

- دراسة **فارغة حسن محمد**: **الضبط النوعي لمنهج الدراسات الإجتماعية للصف الرابع من التعليم الأساسي(1990)**

تدور هذه الدراسة في مجملها حول معرفة مدى نجاح منهج الدراسات الإجتماعية للصنف الرابع في بلوغ أهداف، و المعوقات التي قد يكون من شأنها القصور في مستوى فعالية هذا المنهج.

بناء على ذلك فإن **الأسئلة** التي تتصدى هذه الدراسة للإجابة عنها هي:

- ما الأساليب التي يمكن إستخدامها في عملية الضبط النوعي لمنهج الصف الرابع من التعليم الأساسي في مجال الدراسات الإجتماعية ؟
- ما النواحي الإيجابية و النواحي السلبية في هذا المنهج من وجهة نظر الموجهين و المعلمين ؟
- ما مستويات سهولة أو صعوبة مادة الكتاب المدرسي للصف الرابع من التعليم الأساسي ؟
- ما الجوانب الأساسية التي يجب أن تخضع للتطوير في هذا المنهج في ضوء آراء الموجهين والمعلمين و التلاميذ ؟

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى فعالية منهج الدراسات الإجتماعية للصف الرابع من التعليم الأساسي، و بناء على ذلك فإن شعور الباحثة إلى إجراء دراسة تستهدف الضبط النوعي لهذا المنهج.

لقد إعتمدت الباحثة على مجموعة من الأدوات من أجل الحصول على معلومات و بيانات عن مدى فعالية منهج الدراسات الإجتماعية للصف الرابع من التعليم الأساسي "**محافظتي**" و هي:

- إستبيان لمعلمي الدراسات الإجتماعية للصف الرابع من التعليم الأساسي حول الكتاب المدرسي.
- إستبيان لمعلمي الدراسات الإجتماعية للصف الرابع حول دليل المعلم.
- جلسات إستماع للموجهين و المعلمين.
- إختبار لقياس مستويات السهولة و الصعوبة بالنسبة للتلاميذ.

و قد أعدت هذه الأدوات لثلاث فئات أساسية معنية بهذا المنهج، هي المعلم و الموجه والتلميذ، حيث تم إختيار عينات المعلمين و الموجهين و التلاميذ من محافظتي القاهرة و الجيزة بحيث يكون المجتمع في كل فئة:

- مائة معلم و معلمة.
- ثلاثون موجها و موجهة.
- مائتان تلميذ و تلميذة من الصف الرابع من التعليم الأساسي.

و قد توصلت الدراسة إلى أن مادة المادة المقروءة جاءت سهلة بالنسبة لحوالي 77.5 % من التلاميذ أفراد العينة و هذه النسبة هي مجموع التلاميذ الذين حصلوا على ما بين (44 -33 درجة) و هي 55.5 % تقريبا مضافا إليهم مجموع التلاميذ الذين حصلوا على ما بين (45 -21 درجة) و هم 22 % تقريبا.

- المادة المقروءة جاءت سهلة جدا بالنسبة لحوالي 22 % من العينة، وهم الذين حصلوا على أكثر من 44 درجة.
- أن المادة المقروءة جاءت صعبة بالنسبة لحوالي 22.5 % من العينة و هم الذين حصلوا على درجات ما بين 33، 20 درجة.

و هذا ما يعني أن إختبار التتمة كشف عن أن مستوى المادة العلمية بالكتاب المدرسي يعد مناسبا لمعظم التلاميذ.

كما كشفت نتائج الإستبيانين: إستبيان معلمي الدراسات الإجتماعية للصف الرابع من التعليم الأساسي في الدراسات الإجتماعية (محافظتي) و إستبيان الموجهين المشرفين على تنفيذ هذا المنهج سواء ما يتعلق منها **بالكتاب المدرسي** أو **دليل المعلم** عن بعض نواحي القصور في الكتاب و دليل المعلم و من بينها ما يلي:

- جاءت أسئلة و تدريبات الكتاب غير مناسبة لمستويات التلاميذ لعدم وجود إجابات لها في كتاب التلميذ.
- الملخصات التي ذكرت في نهاية كل موضوع غير كافية.
- هناك بعض المفاهيم الأساسية و المصطلحات غير واضحة.
- معلومات الكتاب لم تكن كافية.
- بعض الصور الواردة في الكتاب تحتاج إلى مراجعة.
- أشار 76% من المعلمين أن الدليل لم يساعدهم في تخطيط بعض الزيارات خارج المدرسة.
- أشار 100 % من المعلمين إلى أنهم لم يستفيدوا من الدليل في إستخدام الدراسة الميدانية.

قدمت لنا هذه الدراسة بعض المعايير / المواصفات المتصلة بكلا الجانبين من جوانب دراستنا الراهنة (على مستوى شكل و مضمون الكتاب). كما وضحت لنا كيفية صياغة تساؤلات وفرضيات دراستنا.

كذلك كانت لنا السند القويم في بناء أدوات بحثنا.

- دراسة الدكتورة **سمية عبد المجيد حسين** و **الدكتور شعبان حامد علي**، بعنوان: **بحث مناهج مرحلة التعليم الإعدادي في بعض المدارس الأجنبية بجمهورية مصر العربية (المدارس الأمريكية، الإنجليزية، الفرنسية، الألمانية) – دراسة وصفية تحليلية –(1994)**

تتمثل مشكلة البحث في التعرف على الخصائص و السمات المشتركة و أوجه الإختلاف والتمايز لمناهج التعليم الإعدادي ببعض المدارس الأجنبية (**أمريكة، بريطانيا، ألمانيا، فرنسا**) وجوانب الإمتياز بها بغرض الإستفادة منها في تحسين و تطوير المناهج القائمة بالمرحلة الإعدادية بمصر في إطار ما تتميز به الثقافة المصرية و العربية من خصوصيات.

و قد حدد الباحثان مشكلة البحث في **الأسئلة** الآتية:

- ما الخصائص التي تتصف بها المرحلة الإعدادية أو ما يقابلها بالمدارس – عينة البحث – ؟

- ما الخصائص و السمات المشتركة للأهداف (**العامة،الخاصة، الإجرائية**) و محتوى المنـــاهج بالمدارس الإعدادية ؟

- ما أوجه التمايز و الإختلاف بين كل من الأهداف (العامة، الخاصة، الإجرائية) و محتوى المناهج بالمدارس الإعدادية – عينة البحث – ؟

- ما مدى الإرتباط بين الأهداف و المناهج الدراسية بالمدارس الإعدادية – عينة البحث – ؟

- ما المواصفات العامة للكتاب المدرسي من ناحية الشكل و تنظيم المحتوى بالمدارس الإعداديـــة و الأجنبية – عينة البحث – ؟

- ما المقترحات و التوصيات التي تفيد في تطوير مناهج التعليم الإعدادي بمصر في ضـــوء نتـــائج البحث الحالي ؟

تستهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

* النظم التعليمية بالمرحلة الإعدادية بالمدارس – عينة البحث – من حيث:

- موقع المرحلة الإعدادية بالنظام التعليمي.
- المناهج
- نظام الدراسة
- الكتاب المدرسي
- أساليب التقويم

*الخصائص و السمات المشتركة في كل من:

- الأهداف (العامة – الخاصة – الإجرائية)
- محتوى المناهج الدراسية بالمدارس – عينة البحث – .

* أوجه التمايز و الإختلاف في كل من:

- الأهداف (العامة – الخاصة – الإجرائية)
- محتوى المناهج الدراسية بالمدارس – عينة البحث –.

*العلاقة بين أهداف المناهج الدراسية بالمدارس الإبتدائية – عينة البحث –

* المواصفات العامة للكتاب المدرسي من ناحية الشكل الخارجي و تنظـــيم المحتـــوى بالمـــدارس الإعدادية الأجنبية – عينة البحث –

* الأنشطة خارج المنهج و أساليب التقويم.

إستخداما الباحثان مجموعة من الأدوات للحصول على معلومات الـــتي ســـتمكنهما مـــن الإجابة على فروض البحث و هي:

- إستمارة تحليل الأهداف و محتوى المناهج الدراسية
- إستمارة تحليل أهداف و محتوى مناهج اللغات الأجنبية.
- إستمارة مواصفات الشكل العام للكتاب المدرسي.

لقد شغلت هذه الدراسة المدارس الأربعة الأجنبية بمصر و هي: المدرسة الأمريكية، المدرسة البريطانية، المدرسة الألمانية و المدرسة الفرنسية.

توصل الباحثان إلى مجموعة من النتائج من بينها:

- فيما يتعلق بخصائص و سمات المقررات الدراسية بالمدارس الأربعة - عينة البحث -

إتضح أنه تختلف المناهج في أمريكا من ولاية إلى أخرى، و تسعى إلى تزويد التلاميـــذ بـــالبرامج المتنوعة و الأنشطة المصاحبة في مختلف المواد الدراسية التي تمكنـــهم مـــن الوصـــول إلى أقـــصى إمكانياتهم مع إحترام فرديتهم و هي تعكس الفلسفة البراغماتية.

أما المنهج القومي في بريطانيا فإنه أصبح منذ **1988** هو الأساسي الذي تقرر تنفيذه في المـــدارس الحكومية و من المنتظر أن يكتمل عام **1997** كتخطيط مستقبلي، و هو ذو مقررات شـــاملة في كل فرع من فروع المواد الدراسية حيث يعطي قاعدة تربوية عريـــضة في النـــواحي الأكاديميـــة والإبتكارية إلى جانب التربية البدنية.

و يتصف المنهج ببعض القضايا الجوهرية التي يجب دراستها من خلال جميع المواد الدراسية و هي: التربية البيئية - التربية الصحية - تكنولوجيا المعلومات - التربية السياسية - الفهم الإقتصادي في حين تتصف في فرنسا بأنها مركزية، حيث تقوم بإعدادها لجنة قومية للمناهج مع التفتيش العـــام، وتهدف إلى تنمية التفكير المنطقي و الناقد لدى التلاميذ و إكسابهم القـــدرة علـــى الإســـتقلالية، ويتضمن المنهج بعض الموضوعات الرئيسية التي يمكن تدريسها من خلال جميع المواد الدراســـية. لإيجاد ترابط منطقي في مجالس التعليم و هي:

الإستهلاك و التنمية، البيئة، و التراث، ووسائل الإعلام، و الصحة و الحياة.

و تهدف المناهج في ألمانيا إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ لإختيار طريق تعليمي يتناسب مع قدراته، عن طريق تزويده بمعرفة، و مهارات تمكنه من الإستقلال في إبداء الرأي، و تشجيع إضـــطراد نمـــوه الشخصي و الإجتماعي. و يؤكد المنهج على الأسلوب العلمي التطبيقي في التدريس، مع التركيز على ميادين الرياضيات و العلوم الطبيعية و العلوم الإجتماعية و التقنية و الفنية.

أما ما يتعلق **بالكتاب المدرسي**، فقد وصلت الدراسة إلى نتيجة تتلخص في أنه تتسابق دور النشر في إصدار كتب تحقق الأهداف و المقررات الدراسية التي تصنعها الدولة أو الولاية، و يتم إختبار الكتب من خلال إجتماعات داخل كل مدرسة حيث أن المدرسة و المدرس هما المسؤلان عن إختيار الكتاب المناسب.

مكنتنا هذه الدراسة من التعرف على بعض المعايير المواصفات من خلال إحتوائها إستمارة الشكل العام التي وظفها الباحثان في دراسة المواصفات العامة للكتاب المدرسي بالمدارس عينة البحث، حيث إنقينا منها ما يخدم بحثنا كما وجهتنا في كيفية تصنيف هذه المواصفات في فئات التحليل التي حددناها في دراستنا للكتاب المدرسي في مادة اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط

- **الهـــوامـــش:**

(01)- القرآن الكريم، سورة الروم (الآية:22)

(02)- صالح بلعيد، اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر، مجلة ثقافية : مقالات في اللغة الأم، دار هومة، الجزائر، 2004 ص. 8

(03)- أحمد بن نعمان، هل نحن أمة، ط،1 شركة دار الأمة، الجزائر، 1997، ص. 34

(04)- صالح بلعيد، اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص.3

(05)- محمد العربي ولد خليفة، المسألة الثقافية و قضايا اللسان و الهويـــة، ديـــوان المطبوعـــات الجامعية، الجزائر، 2003، ص. 15

(06)- عبد الوهاب الإدريسي، تعليم الطب بلغة الأم (التجربة السودانية)، مجلة اللسان العـــربي، العدد 43، شركة بابل، الرباط – المملكة المغربية، 1997، ص. 97

(07)- رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص. 47

(08)- مريم الدمناتي، التعليم و لغة الأم، مقدمات الأمازيغية: تحديات و رهانات إنبعاث، المجلـــة المغاربية للكتاب، العدد 28/27، صيف/خريف 2003، ص 90،91

(09)- رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها–تطويرها–تقويمها)، مرجع سبق ذكره، ص .47

(10)- مريم الدمناتي، مرجع سبق ذكره، ص. 47

(11)- رضوان أبو الفتوح، محمد الهادي عفيفي، عبد الحميد سيد عبد الله، محمد أحمد الغنـــام، الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، إستخدامه)، مكتبة الأنجلو- مصرية، القـــاهرة، 1962، ص. 11

(12)-نفس المرجع السابق، ص.167

(13)- نفس المرجع، ص. 252،253

(14)- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2001، ص. 153

(15)- رضوان أبو الفتوح و أخرون، الكتاب المدرسي (فلسفته،تاريخه،أسسه،تقويمه،إستخدامه)، مرجع سبق ذكره، ص.272

(16)- محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائـــر، 1985، ص.13

(17)- أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام و الإتصال، دون الطبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2003، ص.250

(18)- رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخدامه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص.34

(19)- محمود حسن إسماعيل، مناهج البحث في إعلام الطفـــل، ط1، دار النـــشر للجامعـــات، القاهرة، 1996، ص.119

(20)- محمد عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص.30،31

(21)- رشدي طعيمة، أدب الأطفال في المرحلة الإبتدائية النظرية و التطبيقية (مفهومه و أهميتـــه، تأليفه و إخراجه، تحليله و تقويمه)، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص.165

(22)- مجدي عزيز إبراهيم، مهارات التدريس الفعال، مكتبة الأنجلو- مـــصرية، ط1، 1997، ص.65

(23)- ذوقان عبيدات و آخرون، البحث العلمي: مفهومه، أدواته، و أساليبه، ط 6، دار الفكر للطباعة و النشر، الأردن، 1998، ص.169

(24)- رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، اســتخدامه، مرجـــع سبق، ص.37

(25)- رضوان أبو الفتوح و أخرون، الكتاب المدرسي: فلسفته، تاريخـــه، أســـسه، تقويمـــه، إستخدامه، 1962،ص. 252،253

(26)- رضوان أبو الفتوح و أخرون، الكتاب المدرسي:فلسفته،تاريخه،أســـسه،تقويمه،إستخدامه، مرجع سبق ذكره، ص.4

(27)- أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي: تأليفه و إخراجه الطباعي، دار المريخ، المملكة العربيـــة السعودية، 1980، ص.9،26

(28)- محمد زيان حمدان، تقييم الكتاب المدرسي: نحو إطار علمي للتقويم في التربية (نظرية قرار المجال)، فلسفة التربية الحديثة 31، دار التربية الحديثة، 1997، ص.10

(29)- برنار سبرنيق، إشكالية الكتب المدرسية: دراسة حول وظائف الكتاب المدرســـي، تـــر: الحواس مسعودي، دار الآفاق، الجزائر، ص.19

(30)- Julia Georges, Organiser et planifier sa classe, Edition Hatier, Paris, 1997, p.52

(31)- محمد شفيق نقلا عن: (Ency.Berb IV 563)، لمحة عن ثلاثة و ثلاثين قرنا من تـــاريخ الأمازيغيين، المحافظة السامية للأمازيغية، ص.6

(32)- صالح بلعيد، اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر، مرجع سبق ذكره،ص.10

(33)- لاصب وردية، الواقع اللغوي الجزائري، مجلة ثقافية: مقالات في اللغة الأم، مرجع ســبق ذكره، ص.64

(34)- إبراهيم عبد السلام، بكير عبد السلام، الوجيز في قواعد الكتابة و النحو للغة الأمازيغيــة "الميزابية"، المطبعة العربية، 1996، ص.8

(35)- إخلاص محمد عبد اللطيف، مصطفى حسين باهي، طرق البحث العلمــي و التحليــل الإحصائي في المجلات التربوية والنفسية و الرياضية، مركز الكتــاب للنــشر، القــاهرة، 2000، ص.197

الفصـــل الأول

- واقع اللغة الأمازيغية في الجزائر ومكانتها في المنظومة التربوية الجزائرية-

❖ **تمهيـــــد**

I- ماهية اللغة الأمازيغية:

I-1- تعريف اللغة الأمازيغية.

I-2- الإنتماء اللغوي للغة الأمازيغية.

I-3- التوزيع الجغرافي و الوزن الديمغرافي للغة الأمازيغية.

II- لمحة تاريخية حول وضعية اللغة الأمازيغية في الجزائر:

II-1- كرونولوجيا مختصرة حول الوضعية اللغوية في الجزائر من فترة الإستعمار إلى مـــا بعـــد الإستقلال.

II-2- الأمازيغية من مرحلة القمع و التهميش إلى مرحلة الإنفتاح و الليونة.

III- الأمازيغية في المدرسة الجزائرية إدماج و مشاكل:

III-1- مبررات إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية.

III-2- مبادئ عامة لتدريس الأمازيغية في المدرسة الجزائرية.

III-3- مشاكل تدريس الأمازيغية في المدرسة الجزائرية.

❖ **خلاصة**

- هوامش الفصل الأول

تمهيـــــد:

يتوخى هذا الفصل تقديم فكرة عن إحدى ملامح الثبات و الديمومة للأمازيغ عـــبر الأزمنـــة و المتمثل في **اللغة الأمازيغية** محاولا إستعراض المسار الذي قطعته هذه الأخيرة بعدما كانت غـــير معترف بها في المدارس و وسائل الإعلام ببلادنا، و لم يكن تداولها إلا من خلال المناسبات، إلى أن أصبح الدستور يعترف بها كجزء لا يتجزأ من الإرث الثقافي و الفكري الجزائري. هذه الخطوة التي سقطت بها كل الطابوهات و أصبحت بفضله وضعيتها تميل إلى التحسن في إطار التصوير الجديد للمؤسسة التعليمية حيث تقرر إدماجها في المنظومة التربوية إبتـــداءا مـــن الـــدخول المدرســـي لعام(1995) . لكن هذا الإدماج يطرح قضايا جوهرية منها الدوافع التي أدت إليه و المبادئ العامة و مبرراته في المنظومة التربوية الجزائرية و كذا الآليات الإجرائية التي بإمكانها المساهمة في تفعيلـــه. هذه الأمور كلها محور اهتمام هذا الفصل.

I– ماهية اللغة الأمازيغية:

بداية نقرر أنه قد اختلف الباحثين قديما و حديثا في تعريف اللغة و تحديد مفهومها. فلم يكن هناك تعريف واحد قد وافق إجماع الباحثين.

و نظرا لكونها ظاهرة إجتماعية ذات طبيعة متجددة بفضل المكتسبات التي تمدها بها مختلف فروع المعرفة الإنسانية فقد ظلت محاولات تحديد هذا المفهوم تتجدد هي الأخرى.

رغم كل الإختلافات التي تباعد بين التعريفات التي قدمت للغة، إلا أنها تجمع على أنها الوسيلة التي يعتمدها الإنسان للتواصل مع غيره.(01) يعني هذا أن اللغة أداة الإتصال بين مجموعة من الجنس البشري، و وسيلة التفاهم بينهم. و في ضوء هذا المعنى العام للغة يمكننا القول بأن اللغة من اختصاص الإنسان –و لا شك– لكل مجتمع لغة خاصة به، و هذا ما يعنينا في بحثنا الحالي نحاول هنا التفصيل نوعا ما في مفهوم اللغة الأمازيغية باعتبارها لغة ينطق بها حوالي 60%* من مجموع السكان الإجمالي بالنسبة للجزائر.(02)

I–1 تعريف اللغة الأمازيغية:

في تعريف اللغة الأمازيغية يقول الأستاذ "**صالح بلعيد**" (1999): «تطلق الأمازيغية على اللغة التي ينطق بها سكان شمال إفريقيا بالخصوص و هؤلاء هم "**الأمازيغ**" الذين أطلق عليهم اسم "**البربر**" في مراحل الهيمنة على المغرب و إفريقيا» (03)

يتجلى من هذا التعريف أن اللغة الأمازيغية تمثل أداة التواصل للشعب الأمازيغي. أي لغة الأم للأفراد الناطقين بها. و بإمكاننا التأكد من موقعها كلغة الأم في الخريطة التعبيرية لبلادنا انطلاقا من الشروط الأساسية لتصنيف لغة ما كلغة الأم.**

للإجابة على ذلك نحاول تقديم ما تحصلنا عليه من معطيات و معلومات حول تعريفها، طبيعتها، مميزاتها حتى يتسنى لنا التأكد من مدى تطابقها مع تلك الشروط و بالتالي توافقها مع مصطلح لغة الأم. و لنا في ذلك ما يلي:

---

* نسبة قدمها **المؤتمر العالمي للأمازيغية**.

** تتمثل هذه **الشروط** في: – أن تكون لغة طبيعية ناطقة
– أن تتداول في الوسط العائلي أو المحيط أو المدرسة
– أن ينص دستور البلد على ترسيمها أو وطننتها
– أن يكون لها نظام خطي
– أن تدرّس في المدرسة

للغة "**البربرية**" لغة قائمة بذاتها، ليست لهجة متفرعة عن لغة أخرى، و لها هي لهجات المتفرعة عنها، المنتشرة في المغرب و الجزائر و ليبيا و جنوبي تونس و موريطانيا و مالي و النيجر. و هي لهجات تلتقي في أصل واحد بصورة واضحة، لا في معطياتها النظرية فحسب، و لكن حتى في معطياتها المتصلة بالممارسة و الإستعمال.(04)

و تؤكد المعطيات التاريخية، المواقعية، و أسماء الأعلام و مفردات اللغة، و كذا النقوش، و شهادات الكتاب القدامى، انحدار الأمازيغية من اللغة الليبية، و أنها تجمع اللغات البربرية، و تنقسم إلى الترقية، القبائلية، الشلحية، الريفية، الشاوية، التامازيغية.(05) هذا ما يعني أن اللهجات الأمازيغية الحالية تفرعت من الأمازيغية الأم و هذه الأخيرة انحدرت من اللغة الليبية القديمة.

و ترى الدراسات اللغوية أن الأمازيغية الأم تقرب من لهجة "**التوارق**" أكثر من اللهجات الأخرى و أن اللسان الأمازيغي يتميز بتعدد لهجاته و أنماط التلاغي بها. فحسب بعض الدراسات وصل عددها إلى ثلاثين لهجة.(06)

إن التعدد اللهجي قائم في كل اللغات، إلا أنه يمكن أن يتحول إلى أمر غير طبيعي إذا أدى إلى عدم التفاهم بين تلك اللهجات. و نعني بذلك أنه ليس في صالح اللغة الأمازيغية خاصة لما كان المقصود منها أن تدخل إلى المدرسة.

فيؤكد المؤرخون و العارفون باللغات أن اللهجات الأمازيغية التي يتحدث بها في منطقة واسعة من شمال إفريقيا حتى جنوب نهر النيجر و جزر الكناري لهجات متعددة، لا يفهم المتحدثون بلهجة أو لهجات أخرى متحدثا بلهجة أو لهجات أخرى.(07) و يمثل ذلك "**لحسن سرياك**" بأمر بلاد القبائل في الجزائر و بلاد الشلوح في بلاد المغرب.(08) و الأمر يتعدى ذلك فيؤدي بالوضع إلى حالة أكثر تعقيدا حيث ينجم عنه صعوبة التفاهم داخل اللهجة الواحدة و في هذا الصدر يرى "**عبد الرزاق دوراري**" أن لكل لهجة من لهجات الأمازيغية تنوعات و أداءات مختلفة، و أنه لا يحصل التفاهم بينها، و يمثل ذلك بأمر (الترقية) التي تحتوي على تنوعات لهجية و هي: **Tahagart, Tamachaq, Tadgaq, Tawellemet** (09)

صحيح أن عملية التفاهم تتم بسرعة أكثر بين المجموعات التي تتداول نفس اللهجة لكن، لا يؤدي إلى عدم التفاهم كثيرا لأن اللهجات تملك بنى نصية و نحوية مشتركة.(10) و هذه

اللهجات تلتقي في أصل واحد بصورة واضحة لا في معطياتها النظرية فحسب و لكن حتى في معطياتها المتصلة بالممارسة و الإستعمال.(11)

و لقد كتب الباحث "**أندري باصي**" (André BASSET) في هذا الصدد ما يلي: (12)

ينتقل (الباحث) من لهجة إلى لهجة دون أن يحس بأنه ينتقل، ثم أضاف بعد عشرين عاما من مواصلة البحث، قائلا: "إن بنية اللغة الأمازيغية و عناصرها و أشكالها الصرفية تتسم بالوحدة إلى درجة أنه إذا كانت تعرف حق المعرفة لهجة واحدة منها استطاعت في ظرف أسابيع أن تتعلم أية لهجة أخرى، تدلك على تلك التجربة، إذ اللغة نفسها...."

قد تكون الوضعية التي عاشتها الأمازيغية كلسان شفهي بحت هي التي خلقت تلك الفجوة الواسعة بين لهجاتها، إلا أنه على العموم، مهما يكن عدد لهجاتها و مهما اختلفت أداءاتها تبقى دائما تحتوي على عناصر تجمع بينها من جذر واحد. و بينها تداخل و تكامل لا يتجلى بوضوح تام و بكل عناصره حسب الباحث المغربي "**محمد شفيق**" إلا لمن كلفه نفسه قليلا من الإهتمام بهذه اللّهجات متجها وجهة إلتماس العوامل الموحدة، و لا وجهة العوامل المفرقة بينها. (13)

للغة الأمازيغية كتابة خاصة بها تسمى ب "**التيفيناغ**"، يقول الباحث المغربي بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية "**عبد الرحمان بلوش**" في تعريف "**التيفيناغ**": "التيفيناغ إسم يطلق على الحروف الأصلية للغة الأمازيغية و هي عبارة عن مجموعة من الرسوم و الرموز إبتكرها الأمازيغ القدماء للتعبير و التواصل، ضمنوها مجموعة من الصوائت و الصوامت للإعطاء اللفظ السليم للكلمة، وبذلك فهي تعكس بكيفية تواطؤية دقيقة جل الأصوات الأمازيغية". (14) و إشتقّت هذه الكتابة من الكتابة الليبية القديمة.(15) و معنى هذه اللفظة عند الأمازيغ الحروف المنزلة من عند اللاله لأنهم كانوا يعتقدون أنها ليست من وضع البشر(16) و مرّت بثلاثة مراحل منذ اكتشافها إلى يومنا و هي: (17)

المرحلة الأولى: تتمثل في "**الكتابة الليبية القديمة**" التي تظهر كتابتها الأولى من خلال الرموز المرافقة للرسوم الصخرية.

المرحلة الثانية: تتمثل في "**الكتابة الليبية البربرية**" و هي تقدم شكلا من الكتابة الإنتقالية بين الكتابة الليبية القديمة و الكتابة التيفيناغية.

المرحلة الثالثة: تتمثل في "**الكتابة التيفيناغية**" المعروفة عند سكان الطوارق الذين يشكلون جماعة بربرية.

أبجدية تيفيناغ عبارة عن أشكال هندسية متنوعة تجمع بين الدوائر و أنصافها و الخطوط المنحنية و العمودية و الأفقية و المنكسرة، و قد يجمع الحرف الواحد بين عدد من الأشكال لتنسج الكتابة في نهاية المطاف لوحة فنية بامتياز....(18) **و الشكل رقم "01 "** يوضح ذلك بالتفصيل.

لقد عثر الباحثون على رسومات حائطية و كتابات بالتيفيناغ للأمازيغ القدامى بصحراء ليبيا وبجبال الهقار و الطاسلي بالجزائر* كما عثر على آثار البربر القدامى من أواني حجرية،نحاسية وأدوات حديدية،وبقايا منازل قبور**.

و في ضوء هذا كله يمكن النظر إلى اللغة الأمازيغية كلغة الأم للأفراد الناطقين بها في الجزائر. إنها تستجيب للشروط الأساسية لإدراجها في صف اللغة الأم. إذ لها نظامها الصوتي الخاص بها، ويتداول بها في الوسط العائلي و المحيط، أضف إلى كونها لغة وطنية بحكم أصالتها و استعمالها في عديد من المناطق، و بحكم الدستور الذي أقر بها كلغة وطنية، و لها نظام خطي خاص بها و هو المعروف بخط "**التيفيناغ**"، و تدّرس على مستوى المدرسة الجزائرية بالمناطق الناطقة بها.

---

* أنظر الملحق رقم"**01**"

**للتفصيل أكثر يمكن العودة إلى كتاب محمد مبارك الميلي بعنوان:تاريخ الجزائر القديم و الحديث.

A.P.am (nord)	Fɣ	Imedyaten	(exemples)
Ɛ	ⵄ	ⵄⴻⴽⴽⵉ	se moquer
A	ⴰ	ⴰⵎⴰⵏ	eau
B	ⴱ	ⴱⵉⴱⴱ	porter sur le dos.
V	ⴲ	ⴲⴻⴷⴷ	se mettre debout
C	ⵛ	ⵛⵏⵓ	chanter
Č	ⵞ	ⵞⵉⵏⴰ	oranges
D	ⴷ	ⴷⴷⴻⵎ	prendre
D	ⴸ	ⴸⴻⵍ	(se) couvrir
Ḍ	ⴹ	ⴹⵍⵓ	enduire
E	ⴻ	ⴻⵔⵔ	remettre
F	ⴼ	ⴼⴰⴽⴽ	terminer finir
G	ⴳ	ⴳⴳⴰⵍ	jurer
G	ⴴ	ⴴⴻⵔ	introduire
Ǧ	ⴶ	ⴶⴶⴻⵍ	devenir neuf (ve)
H	ⵀ	ⵀⵓⵛⵛ	secouer fortement
Ḥ	ⵃ	ⵃⵓⵛⵛ	couper de l'herbe
I	ⵉ	ⵉⵍⴻⵍ	la mer
J	ⵊ	ⵊⵊⵉ	guérir
K	ⴽ	ⴽⴽⴻⵙ	enlever ôter
K	ⴿ	ⴿⴻⵎ	toi (féminin)
L	ⵍ	ⵍⴻⵍ	naître
M	ⵎ	ⵎⵎⵉ	mon fils
N	ⵏ	ⵏⴼⴻⵍ	déborder

A.P. Am (Nord)	Fy	Imedyaten (exemples)	
Q	ⵇ	ⵇⵇ÷ⵙ	piquer
r/γ	ⵖ	ⵖⵍƐ	tomber
X	ⵅ	ⵅΘƐ	s'éteindre
R	O	O.Δ	s'écrouler
Ṛ	O	OΔ:	gravats
S	ⵙ	ⵙ÷ΛΛƐⵙ	six
Ṣ	Ø	Ø:ΦΦ	descendre
T	+	+÷∥ⵡ.	le marc de café
T	X	ƐXOƐ	étoile
Ṭ	y	XƐy	œil
Ţ	t	tt:	oublier
U	:	:∥	cœur
W	ⵡ	ⵡƐI	celui
Y	Π	Π.∥	chaque
Z	ⵣ	ⵣX÷∥	rater
Ẓ	ⵥ	ⵥⵥ:	planter
Ẓ̌	-	∥÷ⵣⵣ.Π÷O	Algérie, Alger
P	-	P.OƐ	Paris

- شكل رقم 01-

الحروف الأمازيغية و الكتابة الصوتية الدولية - (19)

I-2 الإنتماء اللغوي للغة الأمازيغية:

يجدر بنا أن نشير في هذا العنصر، إلى بعض الآراء القديمة و الحديثة حول الجذور الأولى للأمازيغ أولا، حتى يتيسّر أمامنا الطريق نحو التعرف على الأصل الذي تنتمي إليه هذه اللغة.

لقد دل القران الكريم على أن البشر كلهم من نسل أدم عليه السلام،و جميعهم هلك في الطوفان في عهد نوح و نجى من كان معه في السفينة،و لم يعقب منه إلا أبناءه كما ذكر في الآية الكريمة "**وجعلنا ذريته هم الباقين**" (20) و اتفق المؤرخون أن أبناء نوح الذين تفرعت عنهم جميع أمم الدنيا ثلاثة :سام،حام،يافث (21)

بحث القدماء عن جذور "**البربر**" (**الأمازيغ**) و كان المصريون حسب "**علي مادون**" (**1992**) أقدم من بحث في ذلك. و النظريات الرائجة لدى المصريون أنهم "**حاميون**" و هؤلاء الحاميون يتمثلون في البربر و المصريون الفرعونيون و بعض الحبشة و الصومال و السودان . (22)

ثم أصبح هذا الموضوع في اللاحق من الزمن محطّ اهتمام الباحثين و المؤرخين العرب والغرب. فكانت الآراء متعددة و أحيانا متضاربة. و لا يسعنا أمام هذا الإختلاف أن نتبعها كلها و لكننا نحرص على إفادة المطالع بأقرب طريق. و نميل في ذلك إلى النسابة العرب في مسألة أصل البربر كون رأيهم ينحو إلى ما إتفق عليه المتخصصون و يؤيد ما أثبتته الدراسات اللسانية حديثا.

سنكتفي بتقديم فكرة موجزة عن أصل البربر من خلال ما قدمه المؤرخ الكبير "**ابن خلدون**" في كتابه المشهور الذي يحمل عنوان "**المقدمة**" حيث إنتهى في محاولته لتفسير أصل الشعب البربري إلى القول بأنهم من ولد كنعان بن حام بن نوح، و أن إسم أبيهم مازيغ أب البربر،الذين يطلقون على أنفسهم إلى يومنا أمازيغ...و تذكر الروايات أنهم انتقلوا من الشام إلى شمال إفريقيا منذ زمن بعيد جدا.و سرعان ما لحقت بهم شعوب من أمم أخرى منها أبناء مصراييم بن حام...،و منها قبائل فلسطينية فرت أمام يوشع (رئيس بني إسرائيل بعد موسى عليه السلام)...و منها الفينيقيون (و هم ساميون)...و منهم عرب يمنيون(قبيلتاكتامة و صنهاجة).ومنها قوم إيجيون و منها قوم من الفرس ومنها العبريون.(23)

يبدو لنا من خلال ما سبق، أن البربر ينحدرون من أصل حامي. و هؤلاء – بدون شك – يتمتعون بخصائص جنسية و عادات خاصة بهم و لغة تميزهم عن المجموعات الأخرى و هي المعروفة لدينا حاليا بـــ "**الأمازيغية**" ، و التي تعد أكثر المواضيع بحث فيه المؤرخين قديما و اللغويين حديثا.

لقد حاول الكثير من علماء اللغة إرجاع اللغات الإنسانية إلى فصائل عامة و قد اختلفت وجهة نظر كل منهم اختلافا كبيرا، و ذلك تبعا للإختلافهم في الأساس الذي يقوم عليه هذا التقسيم وأشهر نظرية قسمت اللغات الإنسانية هي نظرية العالم الألماني "**ماكس مولر**" (Max Muller). ترجع هذه الأخيرة جميع اللغات الإنسانية إلى ثلاث فصائل تتمثل في: **الفصيلة الهندية– الأوربية** و **الفصيلة السامية– الحامية**، و **الفصيلة الطورانية**. و تصنف الأمازيغية ضمن مجموعة اللغات الحامية التي تشكل جزء من الفصيلة (**السامية الحامية**) و التي تجمع ثلاث طوائف تتمثل في: (24)

1- اللغة المصرية: و تشمل المصرية القديمة و القبطية.

2- اللغات الليبية أو البربرية: و هي لغات السكان الأصليين لشمال إفريقيا (ليبيا و تونس، و الجزائر، و المغرب، و الصحراء، و الجزر المتاخمة لها)

3- اللغات الكوشيتية: (Couchitiques) (نسبة إلى كوش Cuch و هو أحد أولاد حام) و هي لغات السكان الأصليين للقسم الشرقي من إفريقيا و تشمل اللغات الصومالية و الإثيوبية.

إن نظرية "**مولر**" تؤكد لنا بأن اللغة الأمازيغية تنتمي إلى الفصيلة السامية–الحامية (و هي حامية الأصل). بإمكاننا التأكد منها أكثر من خلال وجهة نظر اللسانيين.

برهن "**مارسل كوهين**" (Marcel Cohen) في أطروحته و فيما تبعها من مؤلفاته انطلاقا من سنة (1924) على أن الأمازيغية فرع من المجموعة **الحامية – السامية** (Chamite – Sémitique) (25) و اللغة الأفريقية الوحيدة التي تمتلك كتابة خاصة . (26)

يتضح لنا من خلال ما سبق حول الشجرة اللغوية التي تنتمي إليها اللغة الأمازيغية أنها في إتفاق مع ما أجمع عليه الثقاة و المحققون و الذي يتلخص في إنتماءها إلى الشجرة القديمة العريقة **السامية – الحامية**. و يضيفون في ذلك حقيقة لا يمكن تجاهلها و هي أنها متأثرة بالسامية تأثيرا كبيرا. (27)

إن التأثر و التأثير في اللغات، سنة طبيعية، و قانون دائم، فاللغات تأخذ و تعطي، و يعمل التقارب و المعايشة في المكان و الزمان عملا كبيرا في الإقراض و الإستعانة.

يرى "**علي عبد الواحد وافي**" أنه لا يوجد بين الطوائف الثلاث للحامية (**المصرية، البربرية، الكوشيتية**) من وجوه الشبه و القرابة اللغوية أكثر مما يوجد بين كل طائفة منها ومجموعة اللغات السامية. (28)

يتلخص هذا الشبه و القرابة اللغوية حسب أنصار النظرية التي تقرر بالأصول **السامية –** الحامية للبربرية في وجود وحدة بنيوية عميقة في الجانب النحوي (Syntaxiques) بين اللغات **الحامية** و اللغات السامية علاوة أن هناك عدد كبير من الجذور الكلامية أو الأصول الكلامية مشتركة بين اللغات الحميرية و الحامية و العربية البربرية. و تمثل الفكرة أكثر بأمر القرابة القائمة بين الأبجدية البربرية (أي **التيفينا** غ) و الكتابة الليبية مع الأبجدية العربية الموجودة في الجزيرة العربية. (29)

إن النتيجة التي يمكن الخروج إليها إنطلاقا مما سبق، هو أنه إذا كانت الحامية التي تنحدر منها الأمازيغية الأخت للسامية التي تنحدر منها العربية فإن الأمازيغية تمثل الأخت الشقيقة للعربية.

I-3- التوزيع الجغرافي و الوزن الديمغرافي للغة الأمازيغية:

يتبادر إلى الذهن في هذا العنصر فكرة يكون الجواب لها لسؤال يطرح بأين؟ و لما كان هذا النوع من الأسئلة يبحث في موقع الشيء و مكانه، نحاول تحديد الفضاء الذي تشغله اللغة الأمازيغية.

يعد"**شمال إفريقيا**" إقليم المجتمع الأمازيغي الذي كانت تسوده منذ قدم الزمان لغة واحدة نعتت بـــ "**اللغة الليبية**" و قد نعتت بـــ "**البربرية**" نسبة إلى البربر و هي المعروفة لدينا بـــ "**الأمازيغية**".(30)

يقول "**محمد الهادي حارش**" في الأمازيغية: "إن هذه اللغة كانت اللغة المشتركة لأسلافنا في كل المنطقة الممتدة من جزر الكناري* في المحيط الأطلسي إلى واحات سيوة بمصر" شرقا. و من ضفاف البحر الأبيض المتوسط إلى أطراف مالي و النيجر جنوبا"(31) **والشكل رقم"02"** يوضح ذلك بالتفصيل.

*__جزر الكناري__ :هي جزر أمازيغية تقع في المحيط الأطلسي إلى الجنوب الغربي للقارة الأفريقية. مستعمرة من طرف الأروبيون في القرن "**19** " حيث فرضوا على سكان المنطقة هوّيتهم.

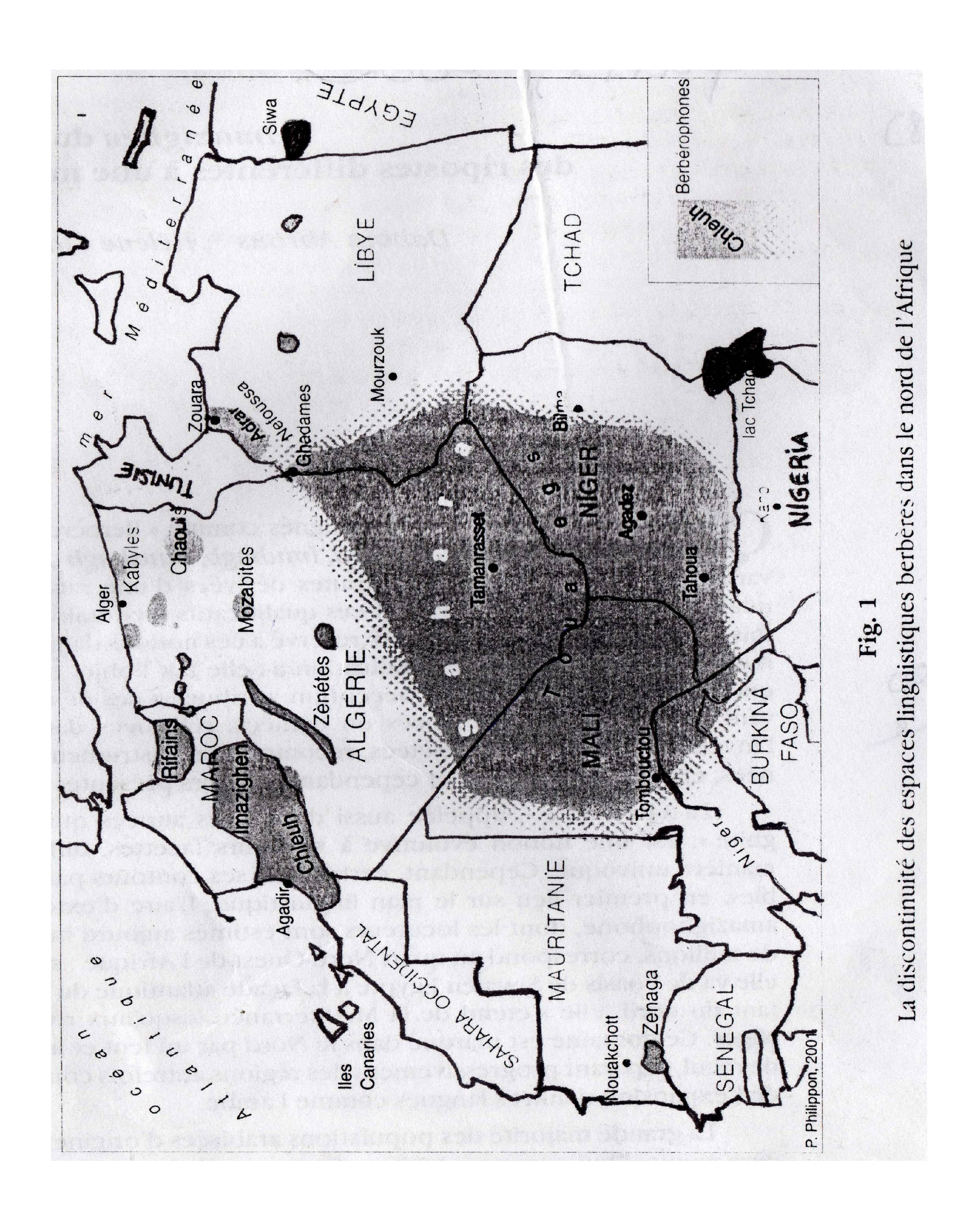


Fig. 1

La discontinuité des espaces linguistiques berbères dans le nord de l'Afrique

"الشكل رقم -02-"

خريطة تمثل المناطق الناطقة باللغة الأمازيغية (32)

يظهر لنا على **الخريطة** السابقة بأن اللسان الأمازيغي يشغل في فضاء إفريقي مترامي الأطراف و يتواجد في شكل بقع تزداد إتساعا كلما اتجهنا جهة الغرب.

لقد إختلفت هذه الأمازيغية بفعل عوامل تاريخية، سياسية.... إلخ و لم يبقى منها إلا كلامها، أو ما يسمى باللهجات الأمازيغية المحلية موزعة على مساحة إفريقيا.

هكذا تحولت الأمازيغية إلى أمازيغيات، و بقيت الصفة الأكثر بروزا من بين عناصر الثقافة الأمازيغية المتوارثة كما أطلق عليها الباحث المغربي "**محمد شفيق**" (33). أما ما يتعلق بالوزن الديمغرافي فإنه من الصعب تقديم أرقام دقيقة موثوق فيها و ذلك لغياب إحصائيات لغوية وثيقة، فكل تقدير عددي للناطقين بالأمازيغية يبقى تقريبيا إلى حد كبير.

يعد المغرب الأقصى البلد الذي يضم بلا منازع أكبر عدد من الناطقين باللغة الأمازيغية، بحيث يقدرون بحوالي (80) بالمائة من مجموع السكان الإجمالي. أما بالنسبة للجزائر و ليبيا، فالنسبة هي (60) بالمائة، و (45) بالمائة و هي نسب قدمها "**المؤتمر العالمي الأمازيغي**". و تعتبر تونس البلد المغاربي الذي يعيش فيه أصغر عدد من الأمازيغ. (34)

للأمازيغية لهجات متعددة، تشكل لغة التخاطب اليومي، و تغطي مساحة نحو عشرة بلدان ضمن المجموعة التي تضم بلاد المغرب و الصحراء و بلاد الساحل و يحددها "**محمد شفيق**" كما يلي: (35)

تنتشر الأمازيغية في كل المغرب و الجزائر و ليبيا و جنوبي تونس و موريطانيا و مالي و النيجر.

تشمل المنطقة الناطقة بالأمازيغية في "**المملكة المغربية**" ثلاثة مناطق لهجاتية كبرى تغطي المناطق الجبلية في الشمال: الريف (اللهجة الريفية)، في الوسط: الأطلس الوسط و جزء من الأطلس الأعلى (لهجة تامازيغت)، في الجنوب/ الجنوب الغربي (الأطلس الأعلى، الأطلس الأدنى، و سوس) منطقة الشلوح (اللهجة الشلحية). (36)

أما الجزائر فإنها تشمل على خمسة أداءات للغة الأمازيغية تتوزع بصورة غير منتظمة يصفها "**صالح بلعيد**" كما يلي: (37)

- **القبائلية:** في منطقة القبائل الكبرى و الصغرى
- **الشاوية:** في أوراس النمماشة
- **الميزابية:** في بني يزقن بغرداية
- **الترقية:** في الصحراء و تسمى "**تامشاق**" و هي لغة **التوارف**
- **الشنوية:** في شرشال و بني صاف

و يضيف بأن هناك جيوب لغوية صغيرة في كل من جبال "**الونشريس**" و "**بني سنوس**" و"**تلمسان**" و"**جيجل**" و مناطق أخرى، أما " **الشلحية**" فهي غير موظفة في "**الجزائر**".

إن الفكرة السابقة توضح لنا بأنه ليس هناك إنتظام في توزع المجموعات اللغوية، إذ نلمس من صياغتها و المفاهيم الواردة فيها أن هناك مجموعات صغيرة و مجموعات كبيرة توظف هذه الأمازيغيات. و هذا قد أكده "**لحسن سرياك**" في كتابه (**الهوية الأمازيغية**) و عبر عنه كما يلي:

" تعد بلاد القبائل بلا منازع المنطقة الأكثر انتشارا للأمازيغية في ربوعها، و أن ثلثي أمازيغ هذا البلاد هم من القبائل".(38)

قد يكون ذلك من بين أهم ما ساعد على طرح المطلب اللغوي الأمازيغي بأكثر حدة في الجزائر. أما ما تبقى من المنطقة الناطقة بالأمازيغية فإنها تتكون من تجمعات منعزلة، و غالبا ما تكون لغتهم مهددة بالزوال و تتمثل في كل من:

- تونس: (حوالي 50 ألف نسمة)، في **جربة** (جزئيا) و عشرات من القرى الموجودة في وسط – جنوب البلاد
- جنوب موريطانيا: (**زناقة:** مابين 5 أو 10 آلاف نسمة)
- مصر: (واحة **سيوة** حيث يتراوح عدد سكانها ما بين 5 و 10 آلاف نسمة: و هذا حسب المصادر)
- ليبيا: (في منطقة **طربلس:** زوارة و جبل نفوسة)

و في الصحراء نجد مجموعة تتكون من سكان **التوارف** مقسمة على عدد من البلدان الواقعة ضمن المنطقة **الصحراوية – الساحلية** (La zone Saharo Sahélienne) خاصة النيجر (حوالي 500 ألف نسمة) و مالي (من 300 إلى 400 ألف نسمة) (39)

يتبين لنا من خلال ما سبق، حول الموقع الجغرافي للمناطق الناطقة باللسان الأمازيغي أنها تقع في المناطق المقاومة (**الجبال و الصحاري**). و أن هناك أمازيغيات شتات لها مناطقها النافذة و تأدياتها المختلفة. و هذا أمر طبيعي، فالتعدد اللهجي قائم في كل اللغات. و إذا كان يبدو لنا أحيانا نقمة لصعوبة التفاهم بعضها البعض، فإنه يمثل نعمة و عامل قوة و ثراء، بفضل هذا التنوع و الإختلاف لتلك اللهجات و يمكننا العودة إلى اللغة المشتركة و الموحدة لكل أنماط التلاغي.

II– لمحة تاريخية حول وضعية اللغة الأمازيغية و مراحل تطورها في الجزائر:

لقد إعتبرت اللغة في المنطقة الناطقة بالأمازيغية كسمة أساسية لتحديد الهوية الأمازيغية، فكانت بذلك العامل الحاسم و من بين العناصر الثابتة في المطلب الأمازيغي. لذلك نرى من المفيد تقديم فكرة عن الواقع اللغوي في الجزائر، و إبراز مكانة و وضعية اللغة الأمازيغية في **الخريطة التعبيرية** للجزائر حتى نقرّب الفكرة أكثر إلى ذهن القارئ و نسهّل عليه فهم تلك المراحل التي قطعتها هذه اللغة إلى أن وصلت إلى ما هي عليه في هذه الآونة.

1-II كرونولوجية مختصرة حول الوضعية اللغوية في الجزائر من فترة الإستعمار إلى ما بعد الإستقلال :

لقد أنتج التاريخ العريق لشمال إفريقيا قديما بصفة عامة، و الجزائر حديثا بصفة خاصة ، خصائص لغوية هامة و معتبرة، فتعددت الحملات و الغزوات الاستعمارية التي أثّرت تأثيرا ملحوظا على اللغة الأصلية لسكان هذه المنطقة.

فعلى حد تعبير "**ابن خلدون**" إنه في القرن الرابع عشر الميلادي هناك ما يفوق نصف سكان شمال إفريقيا هم بربر. و لقد كان معظم سكان هذه المنطقة أو كلهم يتكلمون اللغة الأمازيغية، أما اللغات الأجنبية (كالبونيقية، اللاتينية، اليونانية...الخ) ،فكانت تستعمل من طرف الحكم المسيطر أجنبي كان أو محلي في الإدارة و الإنتاج الكتابي بصفة عامة. إلا أنها لم تتأصل في هذه المنطقة بل تزول مع زوال القوات الأجنبية المسيطرة.(40)

إن الفكرة السابقة توضح لنا بأن مجال إستعمال الأمازيغية في هذه الفترة ضيق، و أن هذه اللغة تهيمن على السوق الشفوية. و مما لا شك فيه يعد ذلك من بين ما أدى بها إلى التخلف والركود و التعطل.

لقد تغير الوضع اللغوي في اللاحق من الزمن، حيث تميز ما بين (**الفتوحات العربية إلى 1830**) بالتعدد و الثراء، إذ نجد إلى جانب اللغة البربرية، و اللغة العربية الدارجة، اللغة العربية الفصحى.

ثم يتغير من جديد، و يصبح في الفترة الممتدة ما بين (**1830 و 1962**) مضطربا و مهددا بلغة المستعمر الفرنسي. حيث فرضت الفرنسية كلغة مهيمنة في الجزائر عامة و منطقة القبائل خاصة، و فتح مدارس من اجل تعليم الفرنسية و الدين المسيحي.

أما بعد (**1962**) فقد امتاز الوضع اللغوي بتبني الحكم الجزائري اللغة العربية الكلاسيكية كلغة وطنية وحيدة دون معارضة، بإقصاء و تهميش اللغات الشعبية الجزائرية مباشرة بعد الإستقلال (41)

أما الواقع اللغوي في الجزائر في مرحلة ما **بعد الاستقلال**، فان الخريطة التعبيرية توضح لنا بان الوضعية اللسانية تتميز بالتعدد، و بانّ درجة استعمال اللغات في الجزائر ليس متماثلا، إذ لكل منها نصيب في المجتمع من الاستعمال. و يمكن إجمال الوضع اللغوي في الجزائر كما يلي : (42)

1- لغة المنشأ: (عربية دارجة، أمازيغية) و في الدارجة و الأمازيغية نجد تاديات مختلفة و كثيرة، تختلف من منطقة لأخرى.

2- اللغة العربية الفصيحة: لغة المدرسة.

3- الفرنسية: لغة المدرسة.

4- الهجين اللغوي: الذي يسمع في التجمعات السكانية.

يتبين لنا من التقسيم السابق وجود ثلاث لغات متعايشة في الجزائر تتمثل في الأمازيغية بتادياتها المختلفة، و اللغة العربية بنوعيها (الفصيحة و الدارجة) و اللغة الفرنسية. و هكــذا فــان الجزائري يجد نفسه مزوّد بنسق لغوي خليط.

لما كانت الأمازيغية، اللغة المقصودة في بحثنا، نحاول تحت خيمة هذا العنصر تقديم عــرض موجز عن واقع الأمازيغية في الجزائر، ووصف وضعية هذا اللسان بين اللغات الــتي تتعــايش في الرقعة الجزائرية.

تعدّ الأمازيغية من جملة اللغات المحاربة في عقر دارها، فتعرضت للقهر منذ زمن بعيد و في هذا الصدد يقول "**محمد الهادي حارش**" في مقال عن الأمازيغية نشر في جريدة "**الفجــر**" **: "**إن الأمازيغية تعرّضت للمنافسة عبر التاريخ من اللغــات الدخيلــة بــدءا بالفينيقيــة إلى اللاتينيــة و الإغريقية قديما إلى الفرنسية حديثا."(43) فكان هذا العامل إلى جانب عوامل أخرى لا نريــد الانسياق وراءها من بين ما تسبب في تأخرها. فأصبحت بذلك رصيدا فئويا يميز فئة من المواطنين و لا يعبّر عن ثقافة كل المواطنين، فضاق مجالها و عاشت لغة ثقافية و شفوية ســجينة في كتــب التاريخ و المتاحف و الحفلات الفولكلورية، و انحصرت في الجبال و الصحاري فحــصل تثبــت الملفوظ على حساب المخطوط (اللغة الشفهية على حساب الكتابية). علما أن اقتحام اللغة مجــال المكتوب شرط ضروري لمواصلة مسيرتها التطورية بصورة طبيعية و ذا أهمية باللغة في حياتها، و له

آثار تحل عن الحصر خاصة ما يتعلق منها بتسجيل ما يصل إليه الذهن الإنساني و انتشار المعارف و انتقال الحقائق في الزمان و المكان.

هذه الظروف القاهرة عرقلت مسيرها التطورية، و عطّلت نموها. فبقيّت إلى عهد قريب لغة محادثة فاختفت عن مجال الكتابة.

أدى الطابع الشفوي الذي لازم اللّسان الأمازيغي إلى تهميشه و النظر إليه بعين الإحتقار، فأصبحت الأمازيغية أمازيغيات شتات لها مناطقها النافذة و تأدياها المختلفة.

إلاّ أنه رغم ذلك كله، لم يختفي اللّسان الأمازيغي، و لم يغادر الرقعة التي يشغلها ، بحكم تكوينه و ارتباطه بالأرض التي نشأ عليها و بأدواته و تراكيبه المنتقاة من بيئته إستمرّ و لا يزال إلى يومنا يؤكد و يبرر وجوده. يقول "**محمد الهادي حارش**" في هذا الصدد:" ضلت الأمازيغية صامدة خاصة في المناطق الجبلية الوعرة، جرجرة، الأوراس، النمماشة، الهوڨار، و مناطق أخرى في الجزائر، و جبال الريف في المغرب الأقصى و جبال مطماطة في تونس و نفوسة في ليبيا." (44) فعدم إنقراضها لدليل على عراقتها و عراقة أهلها المحافظين عليها.

وهكذا رغم تلك الظروف الصعبة، تناقلتها الأجيال مشافهة و كتابة، و بذلك تمكنت من الحفاظ على كياها كلغة ينطق بها أهلها. فبعد أن كادت تتلاشى أيام حكم المستعمر فإنها أخذت تسترجع الحياة مع الاستقلال. خاصة مع إنتشار الوعي بين أهلها بها كلغة تحمل عنوان الشخصية و الانتماء و الثقافة و الهوية و الاتصال.

II–2 – الأمازيغية في الجزائر من مرحلة القمع و التهميش إلى مرحلة الإنفتاح و الليونة :

سنحاول في هذا العنصر تلخيص تلك المراحل التي قطعها المطلب اللّغوي الأمازيغي حتى يتسنى للقارئ منهم القاعدة التي تأسس عليها مبدأ تدريس الأمازيغية في المدرسة الجزائرية.

تعود التظاهرات الأولى الواضحة بظهور المطلب اللّغوي الأمازيغي خلال الحقبة المعاصرة إلى نهاية القرن التاسع عشر، و كانت بدايتها حسب "**سالم شاكر**" مع ظهور الوعي بالانتماء إلى الهوية الأمازيغية و ذلك على مستوى التعابير الثقافية، خاصة الأدبية منها، حيث كانت كل القريحة الشعرية التي إتخذت الاحتلال الفرنسي في منطقة القبائل في القرن (19) موضوعا لها تعمل على أساس الإشارة إلى كيان أمازيغي و يمثل ذلك بالشاعر الكبير "**سي محند أومحند**[*]"(45).

---

[*] "**سي محند أومحند**" (**1840- 1906**) شاعر ملحمي قبائلي، ولد بـــ "حذّو" بـــ تيزي راشد ولاية تيزي وزو، ليس بمرابط، بل أخذ اللقب "سي" على أبيه الذي كان يقال عليه بأنه يتمتع بمستوى معرفي و ثقافة دينية. قضي حوالي ثلاثين سنة من حياته متنقلا بين منطقة "القبائل الكبرى" و« **Bône** » La Région de، و أحيانا تونس، كان فقيرا و يفضل السفر ماشيا. توفي بمستشفى « **Les sœurs Blanches** » في « **Michelet** » بولاية تيزي وزو و دفن بمقام "**سيدي سعيد**".

يتضح لنا من خلال الفكرة السابقة أن البداية الأولى للمطلب اللغوي الأمازيغي تعود إلى شعور أهلها بالانتماء إلى الهوية الأمازيغية. و بصفاته واضحة على مستوى التعابير الثقافية و الأدبية قبل أن يكون على مستوى التاريخ السياسي للمجموعات الناطقة بالأمازيغية.

أمّا أوّل تعبير للمطلب الهادف إلى إثبات اللغة الامازيغية فقد تم في عام **الثلاثينات،** حيث بدأت البذور الأولى للأمازيغية في الإثبات عندما أقرّ "**مصالي لحاج**" على الوحدة الثقافية و اللغوية للجزائر. و يتضح بصورة جلّية وسط " **الحركة الوطنية الجزائرية**" حيث تشتدّ الوضعية و تبرز في تلك الأزمة العميقة المعروفة ب" **الأزمة البربرية 1949**".(la Crise berbériste) التي طرحت لأّول مرة في تاريخ الجزائر مسألة الانتماء للشخصية الجزائرية، ومحاولة إدخال البعد الأمازيغي للجزائر ضمن "**حزب الشعب**" و"**حركة انتصار الحريات الديمقراطية**". (46)

بعد الأزمة البربرية **1949** لم يبرز إلى الوجود أي تعبير للتيار الأمازيغي، فلقد تركّزت جهود الجزائريين أثناء الثورة التحريرية في محاربة العدو المشترك(**الاستعمار الفرنسي**) لإسترجاع السيادة الوطنية . فتجاهل "**مؤتمر الصومام** المسألة الأمازيغية، ووضعها جانبا لاعتبارات أخرى لها أولوية إلى غاية تحقيق النصر.(47)

لكن رغم ذلك لم تختفي و تتوقف الفكرة. فإنشاء جمعية تدعى (Tiwizi i tmaziɣt) عام (**1954باريس**) لدليل على استمرارها. وكذلك سجّل عدد كبير من الأناشيد المستلهمة من ذلك التيار كتبت خلال الثورة التحريرية من طرف المطرب القبائلي –مجاهد– (**فريد علي**) (48).

يبدو من خلال ما تقدم أن القضية الأمازيغية كانت متواجدة في المرحلة الاستعمارية لكنها لم تسجّل النشاط و الحركة نظرا لانشغال الشعب بالثورة.

لقد استمر الوضع كذلك إلى غاية الاستقلال الوطني حيث ظهرت المناداة **بترسيم** اللغة الأمازيغية، فزجّ بالمنادين بها في السجون و تعرّض بعضهم للنفي، و لم يقع تعميم الأمازيغية، بل ألغيّ كرسي البربرية من جامعة الجزائر في نفس السنة (**1962**) .(49)

كما همّشت و أقصت النصوص الأساسية و المواثيق الوطنية و الدساتير (ميثاق الجزائر**1964**، الميثاق الوطني **1976**، قرارات حول الثقافة للجنة المركزية لجبهة التحرير الوطني جويلية **1981**، الميثاق الوطني المعدل **1986**، دستور **1989** إلى غاية دستور **1996**) البعد الأمازيغي للشعب الجزائري.

وأكثر من ذلك تم إلغاء بعض القنوات الإذاعية المحلية ذات الساعات المحددة، و أنقص من ساعات البث الإذاعي للإذاعة القبائلية في الستينات و السبعينات .(50)

هذا ما يعني أنّه بعد زوال عهد الإستعمار مباشرة، و هو عهد لم تجفّ دماءه بعد، ورثت تركة مثقلة بالمشاكل التي خلفها لها عهد الإستعمار البغيظ.

رغم تلك الظروف الصعبة و القاسية لم يتوقف نشاط المجموعات الناطقة بالأمازيغية، إذ بعد توقف طويل سببته الحرب التحريرية، بعثت عملية التّكفل بالأمازيغية و ثقافتها من جديد منذ عام (**1965**) و قد تم شغل هذا الميدان بشكل مكثّف من قبل مجموعات مختلفة. فقد ترتب عن حالة الإقصاء الكلي للأمازيغية في الجزائر إنتقال كل نشاط في الميدان الأمازيغي من الجزائر باتجاه **باريس،**حيث لعبت "**الأكاديمية البربرية***" Agraw imaziγen التي تأسّست عام(**1967**)من طرف "**محند أعراب بساعود****" دورا هاما في البحث و المطالبة باللغة الأمازيغية و ثقافتها. و منذ ذلك الحين أخذ الجزء الكبير من الإنتاج في هذا الميدان من أصل جزائري يصدر **بفرنسا**.

يجدر بنا، أن نشير هنا إلى أن الشعب الأمازيغي، قد وجد من أبنائه، من يناضل في ميدان الثقافة و اللغة الأمازيغية، جنبا لجنب مع اللّذين كانوا يناضلون من خارج الوطن، و من أبرز هؤلاء "**مولود معمري**" (**1917–1989**) الذي تمكن بفضل أعماله الكثيرة و بحكم كونه مختص في الدراسات الأمازيغية من إخراجها من النسيان.

هذا كله إلى جانب مجموعة الدراسات الأمازيغية Groupe d’Etude Berbère في جامعة (باريس **08**)، التي بدأ نشاطها منذ (**1973**)، و "**تعاونية "إيمذيازن**" (La Coopérative Imedyazen) إبتداءا من سنة (**1978**). و لقد إقتصر محاور نشاط هذا التيار على تعليم الأمازيغية، و التخطيط اللغوي (**فتح الدروس في اللغة و الأدب، و الحضارة الأمازيغية، و كذا عملية التوليد في اللغة و إصدار المنشورات (دوريات، رسائل تعليمية، الأدب الحديث**) (51)

---

* **الأكاديمية البربرية**: جمعية تضم عدد كبير من المناضلين و الباحثين الأمازيغ، تأسست عام (**1967**) بعاصمة فرنسا "باريس" من طرف "**محند أعراب باسعود**". ساهمت في لإعادة الإعتبار للهوية الأمازيغية، و لها تأثير بسيكولوجي عظيم لم يتأخر في مس الأمازيغ القاطنين بالجزائر.

** **محند أعراب باسعود**: ولد عام **1924** بـ "ثاقـمونت الجديد" بدأ النضال من أجل الجزائر "الجزائرية" في حضن حزب الشعب (**P.P.A**)، إلتحق بصفوف "الجيش الوطني الشعبي" حيث كافح إلى غاية استقلال الجزائر. كرّس حياته في إعادة الإعتبار للهوية، الثقافة و اللغة الأمازيغية. في حضن الأكاديمية البربرية التي أسسها بالمنفى (باريس **1966**). له عدّة مؤلفات منها:

- Heureux les martyrs qui n’ont rien vu **(1963)**
- F.F.S. Espoir et trahison **(1966)**
- Identité provisoire **(1977)**
- Essai d’une onomastique berbère **(1993)** مع "سعيد نايت أعمر"

مؤلف لعدة أناشيد وطنية و قصائد غير منشورة و أغاني بعضها مترجمة من طرف المغني TAKFARINAS-

لقد أعطت شفوية اللغة الأمازيغية **للأغنية** تفوقا على الرسائل الأخرى نظرا للإستقبال والتقبّل الإيجابي الذي بدأ به مستمعوا الأغنية القبائلية الجديدة التي ظهرت مع العشرية الثانية بعد الإستقلال و التي كان لها دور إيجابي لتبليغ رسالة و مطلب البعد البربري. هذه الأغنية فضّلت إعطاء الأولوية للنضال الفني من أجل اللغة و الثقافة الأمازيغية بالإبتعاد عن المواضع القديمة مثل **الغربة**. و نجد من هؤلاء المغنين: (**سليمان عزم، شريف خدام، إدير، فرحات، أيت منقلات... إلخ**) إلى جانب العمل **المسرحي** (**كاتب ياسين**...) و كذا **النشاط الرياضي**، حيث بفعل الممارسة القمعية أدمج فريق "**شبيبة القبائل**" من بين وسائل التعبير حيث ردد أنصار هذا الفريق شعارات مضادة للسلطة و مطالبين فيها بترسيم لغتهم. (52)

لقد ساهمت كل هذه الأعمال و النشاطات في التطور التدريجي للّغة الأمازيغية و ثقافتها لكن، الوضع لم يدم طويلا، فإبتداءا من سنة (**1972-1973**) توتّرت الأوضاع و بسرعة، حين إقتحم الميدان عامل "**القمع**" فتحوّل الوضع من العمل الثقافي إلى انتشار المطلب الأمازيغي بسرعة أكثر في صفوف الشبيبة الأمازيغية.فإتّسعت بؤر التوتر بين السلطة و دعاة الأمازيغية و إندلاع عدة مواجهات عنيفة، في بعض الأحيان (**منطقة القبائل جوان 1974**[*] ،**الجزائر العاصمة جوان1977** [**])،لدليل على انتشار هذا المطلب الذي سيحول إلى مطلـــب علني أثناء مناقشة "**الميثاق الوطني**" (**ربيع 1976**).

بدأت الإعتقالات سنة (**1975-1976**) و مسّت في بعض الأحيان شبان لأنهم إتّصلوا بالأكاديمية الأمازيغية. و أمام تزايد القمع، تيقن المناضلون في الميدان الثقافي بأن نشاطهم في حاجة ماسة إلى إطار هيكلي، و يجب أن يدرج في أفق سياسي واضح. (53)

وهكذا بدأت الحركة الهوياتية الأمازيغية تأخذ بالتدرّج الصبغة السياسية شيئا فشيئا منذ سنة (**1979**)، حيث أدرجت "**جبهة القوى الإشتراكية**" لـــ "**حسين أيت احمد**" القضية اللغوية في برنامجها السياسي.

و لقد تطوّر الوضع أكثر مع إلتحاق المناضلين في الميدان الثقافي بصفوف الجبهة و مع الإنفتاح السياسي الذي يسمح بوجود أحزاب سياسية، إزداد الوضع تطورا في المجال السياسي حين إلتحق

[*] ب: **الأربعاء نايت يراثن** بمناسبة عيد الكرز.
[**] ب: **الجزائر** بمناسبة لكأس الجزائر لكرة القدم

العديد من هؤلاء المناضلين بالحزب الجديد "**التجمع من أجل الثقافة و الديمقراطية**" لـــ "**سعيد سعدي**" (54)

لقد سمحت هذه الظروف بتحوّل المطلب الأمازيغي في ظرف بضعة سنوات من الإنفتاح السياسي إلى ظاهرة سياسية محظة أثّرت على كامل الشرائح الإجتماعية للمجتمع الأمازيغي فانتشرت الحساسية الأمازيغية و مست بشكل واسع الشبيبة و المهجر.

هكذا بقيت اللغة الأمازيغية و ثقافتها، تحت الحصار و الرفض طيلة **السبعينات** لكن رغم التموجات الظرفية التي عرفها المطلب الأمازيغي، بقي ذو بعد عميق و صامد، مقاوم لكل المحاولات الهادفة إلى القضاء عليه. و يعتبر **حدث منع المحاضرة** التي كان سيلقيها الروائي "**مولود معمري**" يوم (**10 مارس 1980**) حول الثقافة الأمازيغية بعد أن نشر كتاب "**القصائد الأمازيغية القديمة**" بمثابة الشرارة التي فجرت أحداث « Tafsut Imaziγen» (**الربيع الأمازيغي**) من **20 أفريل 1980**.

ولقد كان رد فعل الشعب الأمازيغي قويا، ففي اليوم الموالي نظمت مسيرة شعبية واسعة، تحت شعار "**من أجل الثقافة البربرية، و احترام الحريات الديمقراطية**."(55) و ذلك خير دليل على تمسك هذا الشعب بمطلبه و إسراره على تحقيقه مهما كلّفه الأمر، قريبا أو بعيدا، بالسلم أو بالقوة. و منذ ذلك الحين بدأت الأحداث تعرف إنضماما شعبيا لها.

مست موجهة (**ربيع 1980**) مجمل العالم الأمازيغي، بحيث تم إدراك منطقة القبائل من كل مكان و كذلك فهم معناها العميق، فلأوّل مرة في الذاكرة التاريخية للأمازيغ، بدأ البعض منهم يطالبون علانية و بإلحاح شديد بلغتهم و ثقافتهم و يؤكدون على حقهم في العيش كمجموعة ثقافية خاصة، و كان للحركة المطلبية اللغوية الأمازيغية بالجزائر الأثر العميق على مستوى كل المنطقة الناطقة بالأمازيغية، كما دعمت بشكل محسوس الشعور بالتضامن **الأمازيغاني** المتواجد قبلا في حالة مشتتة.

و من جهة أخرى، بدأ الناطقون بالأمازيغية غير المتغيرة القبائلية، منذ **نهاية الثمانينات** يتدخلون تدريجيا في ميدان التهيئة، في وقت أول من خلال الوسط الجمعاوي و النضالي الشلحي، و مؤخرا الريفيون و المزابيون... الذين أخذوا ينتجون وثائق مكتوبة و يجربون الكتابات المختلفة المستعملة في كتابة الأمازيغية، كما أنهم أخذوا يقترحون مفردات حديثة و مفردات خاصة. (56)

إنّ الدعوة إلى التعدد اللغوي في الجزائر و العمل على ترقية اللغة الأمازيغية، و النيل من نصيبها من وسائل الإعلام و دخولها إلى المدرسة كلغة وطنية و رسمية كانت ابتداءا من سنة

(**1980**)، لكن بقيت التجمعات الثقافية الأمازيغية التي وجدت ما بين (**1962–1989**) إما خفّية أو غير رسمية. فلم تتمكن أية جمعية من النشاط بطريقة شرعية قانونية في الجزائر قبل عام (**1989**).

أما الوجود الشرعي و القانوني للجمعيات الثقافية الأمازيغية فلم يصبح واقعا إلا مع **نهاية** عام (**1988**) و **بداية** عام (**1989**) حيث تغيرت في هذه السنة المعطيات بشكل معتبر، ففي الإطار العام للإنفتاح السياسي و التخلي عن نظام الحزب الواحد، خرجت بعض الأحزاب و الجمعيات من السرية إلى العلانية و من بين الجمعيات التي أظهرت الدفاع عن المطلب اللغوي الأمازيغي "**الحركة الثقافية البربرية**" (MCB) التي قامت بتنظيم عدد كبير من التظاهرات الشعبية كالمظاهر الضخمة من أجل الإعتراف باللغة الأمازيغية و ثقافتها*.(57) تنص هذه الحركة في خطابها بأنه (**لا جزائر بدون أمازيغية**) و تنادي إلى تعدد الهوية كما يلي: (58)

- **الهوية:** أمازيغية إفريقية عربية إسلامية عالمية.
- **الأمازيغية:** مقوم أساسي من مقومات الوحدة الوطنية.
- إعادة النظر في **المنظومة التربوية**.
- **الثقافة الجزائرية** ذات سيمات متعددة.

يبدو لنا من خلال النقاط السابقة أن الوضع سجّل أبعاد جد هامة خاصة مع ارتسام أفق إدماج الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية.

لكن رياح المناداة ما زالت نسائمها تهب، و قد ظهرت من جديد عام (**1994**) حين أعلن دعاة الدفاع عن الأمازيغية في (**20 أفريل 1994**) عن نيتهم في المطالبة الرسمية بتجسيد الأمازيغية لغة وطنية و رسمية إبتداءا من السنة الدراسية (**1995/1994**) و أنه إذا لم تكن هناك إستجابة يلجؤون إلى تحسيس الشعب بهذا الطلب و يقاطعون الدخول المدرسي. و في (**سبتمبر 1994**) رفع دعاة الأمازيغية من جديد نفس المطلب، بخروجهم إلى شوارع بعض المدن الناطقة بالقبائلية. فلم تستجيب الحكومة الجزائرية للمطلب، و إثرها أعلنت عن Un Boycott Scolaire (**مقاطعة الدراسة**) في المناطق الناطقة بالقبائلية و لقيت إستجابة بعض المناطق، فكانت الإستجابة بنسبة (**100**%) في ولاية **تيزي وزو**، و (**90** %) في ولاية **بجاية**، و (**20**%) في ولاية **البويرة**، و أقل من (**09**%) في ولاية **سطيف**. (59)

* جرت أمام المجلس الوطني الشعبي بمدينة الجزائر (يوم:1990/01/25)

أما الولاية الأخرى الناطقة بالأمازيغية فقد بقيت تساند من بعيد عبر بعض الجمعيات الثقافية.(60) و لقد تم ذلك طوال الفترة (من **سبتمبر 1994** إلى **ماي 1995**).

أمام هذه المغامرة من طرف الحركة الثقافية البربرية، حاولت الحكومة التفاوض مع المطالبين بوطننة و ترسيم اللغة الأمازيغية، لكنها لم تفلح في إعادة التلاميذ إلى مقاعد الدراسة. و تواصلت المقاطعة لكن المفاوضات لم تنقطع، حيث باشرت الحكومة خلال (**مارس–أفريل 1995**) بمفاوضات مع بعض تيارات "الحركة الثقافية البربرية" –**التنسيقية الوطنية**– القريبة من "**التجمع من أجل الثقافة و الديمقراطية**" و ممثلي أولياء التلاميذ محاولة إمتصاص غضب الولايات المقاطعة فأقرّت بشرعية طلب التكفل بالأمازيغية و تدريسها. فتم إنشاء "**المحافظة السامية للأمازيغية**[*]" (HCA) بموجب المرسوم الصادر في (**28 ماي 1995**) و هذه الهيئة التي نصبها رئيس الدولة يوم (**07 جوان 1995**)مكلفة بالقيام بالمبادرات و تقديم الإقتراحات المتعلقة بتدريس الأمازيغية. (61)

لقدكانت أول خطوة سلكها المطلب اللغوي إلى الأمام بعد مظهرة (**1990**) إدراج الجامعة الجزائرية ضمنها و من جديد الأمازيغية بإنشاء قسم للغة و الثقافة الأمازيغية في جامعة (**مولود معمري**) بولاية **تيزي وزو** و ذلك في نهاية (**1990**) و بعد سنة تم إنشاء قسم آخر في جامعة **بجاية** و مع الدخول الجامعي (**لأكتوبر 1996**)، و بقرار من وزارة التعليم العالي، تم فتح لسانس في اللغة الأمازيغية و ثقافتها على مستوى القسمين للأمازيغية اللّذين تم ترقيتهما إلى **معهدين** ابتداءا من **سبتمبر 1997**. (62) فعرفت الأمازيغية لغة و ثقافة تحسنا منذ (**1990**)، و تطورا هاما خاصة مع تكوين طلبة في هذا الميدان. و هذا ما يعني إمكانية تطوير الميدان الأمازيغي علميا في الجزائر.

هكذا نكون قد لخصنا و وصفنا في الأفكار السابقة وضعية الأمازيغية في الجزائر، في حالتها الكلاسيكية التي تتميز بالإقصاء و **القمع و التهميش** في المرحلة الممتدة ما بين الفترة الإستعمارية إلى غاية نهاية (**1988**). ثم في حالتها الحديثة التي تتميز **بإنفتاح و ليونة** موقف الدولة الجزائرية إتجاه اللغة و الثقافة الأمازيغيتين منذ (**1989**).

في نوفمبر (**1995**) أدرجت اللغة الأمازيغية في الوسط المدرسي و لأوّل مرة في تاريخ الجزائر. ففي البداية، بدأ تعليم الأمازيغية بشكل "**أقسام نموذجية**" **(Des Classes Pilotes)**

[*] **المحافظة السامية للأمازيغية: (Haut Commissariat à L'Amaziγité)** مؤسسة إستشارية، تعمل على التنسيق و الإتصال و التعرف على الخلل، و التحسيس بأهمية الفعل العلمي و التربوي في قضية ردّ الإعتبار و ترقية اللغة الأمازيغية بتنسيق مع وزارة التربية الوطنية.

و ذلك على مستوى السنة التاسعة من التعليم الأساسي و السنة الثالثة من التعليم الثانويو بتوظيف نحو "**200**" من الأساتذة باقتراح من المحافظة السامية للغة الأمازيغية (**HCA**)،بعض هؤلاء الأساتذة تخرجوا من الجمعيات الثقافية الأمازيغية و البعض الأخر تم تحويلهم من مادهم التعليمية الأصلية لتعليم اللغة الأمازيغية.و قد إلتحق بهذا السلك أيضا بعض الحاملين لشهادة اللسانس(63)

إذا سعت المحافظة السامية للأمازيغية منذ تنصيبها و عملها على إدماج اللغة الأمازيغية و ثقافتها في المنظومة التربوية الجزائرية ابتداءا من الدخول المدرسي لعام (**1995**)، يبقى ما يتبادر إلى أذهاننا بعد أن إنتهينا إلى مرحلة إدراج الأمازيغية على مستوى بعض ولايات الوطن نتساءل من جديد و هذه المرة حول ثمار الجهود المبذولة لمكسب تحقق بفضل تضحيات العديد من أبناء الوطن، و تلك علامات استفهامية تبقى للميدان.

III- الأمازيغية في المدرسة الجزائرية إدماج و مشاكل:

III-1- مبررات إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية:

تجدر الإشارة في هذا العنصر إلى أن مسألة إدماج اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية ينبع من دوافع عديدة اجتماعية، سياسية، تاريخية، تربوية،...إلخ و مراعاة لمجال تخصصنا و حدود بحثنا سنكتفي هنا بعرض تلك المبررات المتصلة بالوجهة التعليمية و التكوينية.

من الوجهة التعليمية و التكوينية، فإن مبررات إدماج الأمازيغية في المدرسة الجزائرية ليست غريبة عن مبررات إدماجها في أي مدرسة من مدارس البلدان المغاربية حيث تمثل اللغة الأم للجماعات الناطقة بها، ما دامت مبنية على الطرحات التي يعتمدها الأخصائيون و خبراء علوم التربية. وتتلخص هذه المبررات حسب الباحث "**أحمد بوكوس**" في النقاط التالية: (64)

– إن اكتساب إستراتيجيات التعليم يتم بوتيرة سريعة إذا هو حصل عن طريق لغة الأم للمتعلم. فمثلا (تكتسب مهارات القراءة و الكتابة و الاستدلال بسرعة إن هي لقنت عبر اللغة الأولى للمتعلم) و عكس ذلك يفسّر البطء الذي يكتسب به الطفل هذه المهارات بتغيب لغته الأولى في المدرسة.

يتضح لنا من صياغة الفكرة السابقة و المفاهيم الواردة فيها أن هناك علاقة قوية بين التعليم بلغة الأم و زمن حصوله. وذلك ما يعني أن للغة الأم تأثيرا كبيرا على المستقبل الدراسي للمتعلم. و هذه الوضعية عبّر عنها بوضوح و أكّدها لنا الأستاذ "**علي تعوينات**[*]" في دراسته حين طرح مقارنة بين تلاميذ المناطق الناطقة بالأمازيغية و المناطق الناطقة بالعربية.

– إن التمكن من لغة الأم يحصل قبل التمكن من لغة ثانية. بمعنى أنه يتعذر أو يصعب على المتعلم أن يتعلم لغة ثانية إذا كان غير متمكن من لغته الأولى أي لغة وسطه العائلي، لأن عبرها يتم إكتساب السليقة اللغوية.

تؤكد الفكرة السابقة على أسبقية حصول لغة المحيط (**اللغة الأولى**) لدى المتعلم على حساب اللغة الثانية.

و أنه بفضلها يمكن تعلم لغة ثانية. و ذلك ما يعني أن لغة المحيط تشكل إحدى أسس العملية التعليمية التي يتوقف عليها مصير المتعلم.

– إن التمكن من لغة التواصل الشفهي يتم قبل التمكن من الكتابة و القراءة، بمعنى أن عملية التعلم تتم بشكل تدريجي عبر سيرورة تحتل فيها مهارة الشفهي المرتبة الأولى، بحيث تسبق تعلم المهارات

---

[*] ارجع إلى دراسة الأستاذ **علي تيعوينات** بعنوان:**اللغة الأولى و لغة التعليم و أثرهما في التحصيل الدراسي و في قدرات و كفاية الطالب** (جامعة الجزائر قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا)

الأخرى كالقراءة و الكتابة. بمعنى أخر، فان على المتعلم أن يحسن التكلم و التواصل الشفهي قبل أن يمر إلى تعلم القراءة و الكتابة.

تؤكد الفكرة السابقة على التطور التدريجي لعملية التعلم و استحالة حصول مهارة القراءة والكتابة و التمكن منها في غياب اللغة الشفهية. في هذا الإطار تمكن أهمية اللغة الأمازيغية بطابعها الشفوي و مظهرها الصوتي. أما الجانب الكتابي منها فانه ليس بالشيء الصعب أو البعيد، ما دامت تحمل سجلا محفوظا في الذاكرة. قابل للإنعاش و النمو والازدهار. و في هذا الصدد يقول الباحث المغربي "**محمد شفيق**" عن اللغة الأمازيغية: "إنها لغة حيّة يتخاطب بها الناس في تلقائية و عفوية، قابلة للانتعاش و النمو والازدهار..."(65) و هذا يعني أن ارتقاءها و تطوّرها مرهون بجد نشاط أهلها.

– لا يمكن أن يتقن متعلم لغة ثانية إذا كان يعاني من اختلال في الأمن اللغوي في لغته الأولى. معنى ذلك انه يصعب على المتعلم الذي يشكو من حالة اضطراب في التمكن من لغته الأولى أن يحس بالطمأنينة و هو يمارس لغة ثانية و ذلك ناتج لا محالة عن انعدام الاستقرار النفسي.

تؤكد الفكرة السابقة ضرورة إتقان لغة الأم و الإحاطة ببنيانها، حتى تستعمل عملية تعلّم اللغات الأخرى، أي لا بدّ أن يتمتع المتعلم بشكل جيّد بالمؤهلات اللازمة للتعرف على لغة أخرى.

– إن تدريس و تعلم اللغة الأولى يضمن لدى المتعلم الاستمرارية الوجدانية و المعرفية بين المحيط العائلي من جهة و المؤسسة التعليمية و الوسط المجتمعي من جهة أخرى، إذ أن المتعلم الذي ينتقل من فضاء تسود فيه لغة و ثقافة الوسط العائلي إلى فضاءات أخرى من مدرسة و مجتمع تغيب فيه هذه الثقافة و هذه اللغة. فإنه يعيش لا ريب حالة نفسية و ذهنية مرسومة بعدم التوازن، أي حالة شبيهة بحالة انفصام الشخصية. و هي بالتأكيد حالة تحول دون نصح شخصية المتعلم الصغير.

تؤكد الفكرة السابقة أن تعلم اللغة الأولى له علاقة مباشرة بالحالة النفسية و الذهنية للمتعلم. و لما كان الأمر كذلك فإن لا ريب إقصاءها في التدريس سيؤدي إلى انعدام توازن نفسي و ذهني للمتمدرس.

نلتمس من المعطيات السابقة كلها، أن المدرسة التي لا توظف اللغة الأولى للمتعلم تنتج منتوجا ذا كفاءات و مهارات معتلة و غير تامة على مستوى المهارات اللغوية و مهارات القراءة

و الكتابة و التواصل. لذلك نود ختم هذا العنصر بتأكيد حقيقة مفادها أن الطفل إذا دخل إلى المدرسة حاملا لغة أمه يكون لزاما على هذه الأخيرة حتى تتمكن من التواصل معه و أن تستعمل لغته قبل أية لغة أخرى لما لها من دور في مصير المتمدرس الدراسي و الاجتماعي، و لما توفره من حظوظ تعليمية لاندماجه و تكييفه مع مجتمعه.

III-2- مبادئ عامة لتدريس الأمازيغية في المدرسة الجزائرية:

إدماج الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية يستوجب تضافر الجهود من حيث التصور و الإجراء. و في هذا الإطار نحدد من خلال هذا العنصر المبادئ العامة التي من شأنها أن تعمل على نشر الأمازيغية و توسيع مجالاتها حسب المستلزمات الحديثة، و وفقا للتطور الذي يفرضها العصر. و نستعين في ذلك بالتصور الذي اقترحه "**أحمد بوكوس**" و الذي يقوم على أربعة مبادئ أساسية تتمثل في : **التعميم، الإجبارية، الشمولية** و **التوحيد**. و نتناول كل منها بشيء من التفصيل فيما يلي: (66).

- التعميم:

إذا كان يقصد من تعميم الأمازيغية أن يشمل كافة التلاميذ المغاربة الناطقين بالأمازيغية و الناطقين بالعربية على حدّ السواء، مع مراعاة خصوصيات كل فئة من الناحية البيداغوجية. فانه نفس المعنى ينبغي أن يقصد عند الحديث عن تعميم تعليم الأمازيغية في المدرسة الجزائرية (أي أن يشمل جميع الجزائريين الناطقين بالأمازيغية و الناطقين بالعربية على حدّ السواء).

وإذا كان الهدف من التعميم، هو تربية الأجيال الصاعدة على أخلاقيات التعارف و الإحترام المتبادل على أساس مبدأ الوحدة في التنوع فإن الأمر يبدوا ضروري لأن الجانب اللغوي يمثل الجانب الوحيد الذي يميز بين المتعلمين على مستوى الصفوف الدراسية في المدارس الجزائرية لاسيما في بعض المدن التي يتعايش فيها السكان بمختلف مشاربهم خاصة الكبيرة منها **كالعاصمة** مثلا.

- الإجبارية:

السؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا في هذا المبدأ هو كيف نمنح فرصة للتلميذ للحسم و الإقرار في حق تعليم اللغة الأم و التي تحمل صفة الوطنية؟

يتوقف إيثار اهتمام المتلقي، و رغبته في تعلم هذه المادة على مبدأ الإجبارية في تعليمها. فينبغي أن يكون تعليم الأمازيغية إجباريا بالنسبة لكافة التلاميذ الجزائريين، و يتم تدريسها كمادة إجبارية لها منهجها و برنامجها و نظام تقويمها.

إلاّ أن الواقع يثبت العكس، فتدريس الأمازيغية لا يحتل مكانته الطبيعية بين المواد الدراسية الأخرى. و ذلك يعود إلى الطابع الاختياري في تعليمها. إذ جعلها هذا الأخير مهمشة و تفتقد إلى عنصر التشويق و العناية بترقيتها سواء على مستوى المتمدرسين أو المؤطرين.لذا، فالأمر الإستعجالي و الواجب إتخاذه للتكفل الأنجع بها خاصة و أنها تمثل مكسب تحقق بفضل تضحيات

أطفال و مناضلين وطنيين هو الإقرار بإجبارية تعليمها لكافة الجزائريين و في مجموع التراب الوطني و في جميع أسلاك التعليم.

– الشمولية:

نقصد بمبدأ الشمولية، أن يشمل تعليم الأمازيغية جميع مستويات النظام التعليمي من أولى و أساسي و ثانوي و عالي، مع مراعاة الحاجيات و الخصوصيات التربوية و الديداكتيكية لكل سلك من الأسلاك. و ذلك تبعاً لإختلاف الجمهور الهدف.

فينبغي أن يحتل تدريس الأمازيغية مكانة هامة في مختلف مراحل التعليم، و ذلك نظرا للدور الذي تلعبه في تكوين شخصية المواطن، و الأهمية التي يتميز بها في مجال الهوية الثقافية و الانتماء الحضاري. لأن المؤسسة التعليمية التي تتجاهل اللغة و الثقافة الأولى للمتعلم تنتج في النهاية أفراد يفتقرون إلى قاعدة هوياتية متينة تمكنهم من تقوية الروابط مع الذات الجماعية.

– التوحيد :

بعد الذي رأيناه في مسألة التعدد اللهجي للأمازيغية، فالسؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا و نحن بصدد الحديث عن مسألة التدريس، هو : كيف يمكن أن تدرّس الأمازيغية إذ هي تمثل أمازيغيات شتات؟

إن الإجابة على هذا السؤال بدون تردّد تنادي بالأمازيغية الخالصة و الموحدة و الشاملة. وبالتالي يعد مبدأ التوحيد كأولى المهام العاجلة التي يتعين تحقيقها. لكن هذه المرة كيف يمكننا الوصول إلى اللغة الأمازيغية الموحدة و المشتركة؟

يرى "**محمد الهادي حارش**" في هذا الصدد أنه ينبغي إعداد اللغة من خلال العمل على تصفية لهجات اللغة الأمازيغية من كل الكلمات الدخيلة عليها سواء في القبائلية أو الشاوية أو التارقـــية و حتى الشلحية و الريفية. و بذلك يحدث تكامل بين هذه اللهجات، التي تشكل اللغة الأمازيغية.(67).

أما الكيفية التي سيتم بها توحيدها حسب "**أحمد بوكوس**" ففي المرحلة الأولى تدرّس اللغات المحلية المتواجدة، كل منها في مجالها الطبيعي، مع التركيز على البنيات الصوتية و الصرفيةو المعجمية المشتركة بموازاة مع عملية تنميط الأمازيغية في ميدان الإبداع المعجمي، و في المرحلة الموالية سيكون من الممكن–**على الأقل من الناحية التقنية**– تدريس الأمازيغية المشتركة. (68)

يتبين لنا من الفكرة السابقة، أن عملية التوحيد تتم بالتدرّج من خلال الانتقال من التعدد اللهجي إلى اللغة الموحدة.

وفي الخلاصة، فإن ما يمكن تأكيده هو أنه إنّ توافر المبادئ الأربعة السابقة ستمكّن الأمازيغية من لعب دور كامل في التنمية الشاملة ليس كلغة لطائفة منعزلة بل كموروث حضاري يعبّر عن كيان الأمة الأمازيغية من شرقها إلى غربها و من شمالها إلى جنوبها.

إلاّ أنه يبقى مما يؤسف له الميدان الذي يثبت العكس. فلم يتم لحد الآن تحقيق ثمار الجهود المبذولة و سبب ذلك هو سوء الاستغلال و التطبيق للمبادئ السابقة. فالانتقال بالأمازيغية من وضعية اللغة الشّفهية إلى وضعية اللغة المدرسية مرهون بالمبادئ الأربعة دون استثناء.

III- 3- مشاكل تدريس الأمازيغية في المدرسة الجزائرية:

إنّ التعرف على المشاكل التي تكتنف تعليم اللغة الأمازيغية أمر هام جدا، بل لازم و ضروري لضمان التحصيل الجيد و التعليم المثمر لهذه المادة.

فعلا، الأمازيغية اليوم تحيطها المناهج و الخطة الدراسية، لكن تلك العناية لم تحل دون بقاء المشكلة قائمة.

إذا كانت "**وزارة التربية الوطنية**" الشريك والهيئة المؤسساتية التي تتعامل مع "**المحافظة السامية للأمازيغية**"، و إذا كانت أولى الخطوات في الميدان تهيئة برنامج خاص لوزارة التربية الوطنية موضوع في سياق خطة ترتكز على اعتماد **مرحلة تجريبية** لتدريس اللغة الأمازيغية، فإنّ واقع الميدان يثبت إخفاق و هشاشة التجربة.

فتأكّد إحدى **الدراسات الميدانية**[*] التي تناولت وضعية تدريس الأمازيغية أنه لا يزال تعليم الأمازيغية على حاله رغم إنتهاء المرحلة التجريبية منذ سنة (**2000**). كما سجّلت غياب الآفاق التي تداولت في التقارير، و المتعلقة أساسا في برمجة اختبار شهادة التعليم الأساسي إبتداءا من سنة **2000** و كذلك قرار اختبار الباكالوريا في (**2004**) و كذا تقلصه في الميدان و عدم تحسن نوعيته و أن ما بين السنة الدراسية (**96/95**) إلى غاية (**02/01**) كل الولايات المعنية بتجربة تعليم الأمازيغية لم تشهد تزايد في التعداد ما عدا ولاية "**أم البواقي**". كما أن الولايات التي تستعمل المتغيرة "القبائلية" هي التي تتصدر الطليعة إذ تمثل نسبة (**94%**). و هذا الأمر يتضح في الميدان من خلال بيانات **الشكل رقم "03"**. (69) مما يعني أن تدريس الأمازيغية عرف تراجع دائم، و هذا الوضع هو حصيلة مشكلات **أصلية** إلى جانب مشكلات **طارئة** دخلت في الميدان. و قد تراكمت عليه على مرّ السنين و هي: (70)

---

[*] للتفصيل أكثر أنظر :تقييم تجربة تدريس اللغة الأمازيغية **بولايات الشرق** :أم البواقي،باتنة،خنشلة،بسكرة...إلخ (مجلة ثيمزغة رقم" 6")

الولايات	96/95	97/96	98/97	99/98	00/99	01/00	02/01	03/02	04/03
الجزائر	349	479	436	465	399	479	61	30	278
باتنة	805	632	293	49	78	73	0	0	0
بجاية	7941	9663	15953	13695	13473	22497	22434	22769	29773
بسكرة	654	255	191	127	108	140	120	174	223
بويرة	9000	9654	11873	11664	11474	13517	14334	14680	17384
بومرداس	1078	785	1152	533	698	1394	1843	3215	1978
البيض	9	13	0	0	0	0	0	0	0
غرداية	584	158	124	64	0	0	0	0	76
إيليزي	80	138	0	119	120	0	0	0	0
خنشلة	483	715	244	490	562	265	499	329	244
وهران	127	220	55	75	55	25	0	0	2427
أم . البواقي	1462	1335	4785	1375	2262	2382	2367	2476	0
سطيف	584	626	971	1526	2616	690	1217	332	390
تمنراست	114	370	505	942	465	440	440	235	226
تيبازة	980	576	189	76	79	0	0	0	0
تيزي وزو	13440	32315	27127	24530	23629	30457	25680	35102	39085
المجموع	37690	57934	63898	55730	55958	72359	68995	79342	92084

"شكل – 03 –"

يمثل التطور الإجمالي الفعلي للتلاميذ من 1995 إلى 2004/ الولايات (71)

- غياب إستراتيجية واضحة المعالم بالنسبة لتعليم الأمازيغية:كان من المفروض تصور كل المراحل التي تمر بها عملية التعليم و توضيح البرامج و منهجية العمل لكل مرحلة مع إشتراك كل الأطراف التي تعمل في الميدان.

- **محيط العمل**:

من خلال هذا الوضع المميز الذي اتسمت به تجربة إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية فإنه من باب الموضوعية الشروع في المرحلة التقييمية و من ثمة التطرق إلى طور آخر و هذا الأمر يبدو إستعجالي نظرا لتقليص هذا التدريس من سنة إلى أخرى ناهيك عن إنحصاره في بعض الولايات (**10** ولايات فقط) في السنة الدراسية (**2002/2001**) بينما تمت الإنطلاقة في السنة الدراسية (1996/1995) عبر"**16**" ولاية من الوطن ثم ينحصر في "**11**" ولاية في السنة الدراسية (**2004/2003**)

- **المناصب المالية:**

إذا كان هذا المشكل قد تم التغلب عليه من خلال الإجراءات الجديدة التي إستفادت منها وزارة التربية الوطنية فإن عائق توزيع المناصب يبقى قائما.

و إذا كان العائق السابق ينحصر في كفاءات الأساتذة المكلفون بهذه المهمة فإن اليوم لم يعد كذلك لأن هناك أكثر من "**64**" متخرج اللسانس الأمازيغية ينتظرون الإلتحاق بعالم التشغيل.زيادة على حاملي شهادة الماجستير الذين هم في إستعداد للتكفل بهذه المهمة.

- **التأطير**:

نقص المؤطرين في وضع البرامج العلمية و تأليف الكتب المدرسية بل حتى تلك التي وضعت ووزعت توجد بها أخطاء و مغالطات. و في هذا الصدد ينبغي وضع لجنة تتكون من ذوي الإختصاص في البيداغوجية و علم النفس التربوي.

- **أبجدية اللغة الأمازيغية:**

يجب إختيار الخط المناسب و الواجب إستعماله لكتابة اللغة الأمازيغية، على الأقل في الإطار المدرسي، فالتلميذ لا يستطيع استيعاب ثلاثة أنواع من الرسوم لكتابة اللغة الأمازيغية.

- **وضعية العملية التجريبية في الميدان:**

تم الشروع في هذه العملية مع تلاميذ السنة التاسعة و السنة الثالثة ثانوي و كان من المفروض أن تنتهي بعد تعميم الأمازيغية على كل المستويات لكن يبقى هذا التعميم على حاله إلى يومنا هذا.

- **التوقيت**: هذا الإجراء البيداغوجي يعتبر عنصرا حاسما لإنجاح التجربة إلا أن هذا الأمر تجاهلته وزارة التربية الوطنية و بالرغم من إلحاح أساتذة المادة و أولياء التلاميذ.
- **سلبيات الطابع الإختياري لتدريس الأمازيغية:**

إن الطابع الإختياري المميز لهذه المادة جعلها مهمشة بل أكثر من هذا فهي تفتقد إلى عنصر التشويق و العناية بترقيتها سواء على مستوى المتمدرسين أو المؤطرين. و في هذا الإطار نذكر على سبيل المثال الطلب ببرمجة اللغة الأمازيغية في امتحاني شهادة التعليم الأساسي والباكالوريا، الشيئ الذي لم يتحقق إلى يومنا هذا.

يبدو لنا مما سبق، أن تدريس الأمازيغية في المدرسة الجزائرية يواجه مشاكل متنوعة المصادر : وظيفية، بيداغوجية، سياسية...إلخ.

واعتبارا لما ورد في تجربة إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية، و بالنظر إلى طبيعتها، نرى أنه تقع مسؤلية التغلب عليها بالدرجة الأولى على الدولة الجزائرية باعتبارها المسؤلة عن الدعم المادي و التخطيط اللغوي التربوي، و مسؤلة بمختلف مؤسساتها و على رأسها المنظومة التربوية على حل المشاكل اللغوية.

خلاصة:

نستخلص مما سبق أن إدراج اللغة الأمازيغية و ثقافتها في المنظومة التربوية الجزائرية مبادرة إيجابية سيؤدي لا محالة إلى إنعاشهما و تطويرهما في تفاعلهما مع المكونات الأخرى للفضاء اللغوي و الثقافي و خاصة اللغة و الثقافة العربيتين.

و علينا ان نسجل هنا بانها خطوة مهمة في أفق تأسيس مدرسة متجذرة في المحيط اللغوي و الثقافي الجزائري، كما أنه علينا ان ننتبه لها. أي أن نعمقها و نوسعها بالبحوث و الدراسات الميدانية و نواصل المسار الذي قطعه أسلافنا أمثال الأستاذ " **مولود معمري** " الذي يعود إليه الفضل في الثمين في إدراج الأمازيغية من النسيان و سجنها الفلكلوري الشفهي.

●هوامش الفصل الأول:

(01)- بن أعراب زهرة، تعاريف في مصطلح (اللغة الأم)، مجلة ثقافية: مقالات في اللغة الأم، مرجع سبق ذكره، ص. 48

(02)- لحسن سرياك، الهوية الأمازيغية: الجزائر في أصول البشرية ثلاثون قرنا من تاريخ الأمازيغيين، المحافظة السامية للأمازيغية، الجزائر،دون سنة الطبع، ص. 28

(03)- صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، دار هومة للطباعة و النشرو التوزيع، الجزائر،1999، ص. 31

(04)- محمد شفيق، تلمحة عن ثلاثة و ثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغيين، المحافظة السامية للأمازيغية، الجزائر، دون سنة الطبع، ص. 43

(05)- صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، مرجع سبق ذكره، ص. 32

(06)- صالح بلعيد، نفس المرجع السابق، ص. 75

(07)- Salem Chaker, Imaziγen Assa. Editions Bouchène, Algerie,1990, p.9

(08)- لحسن سرياك، مرجع سبق ذكره، 2003، ص.49

(09)- صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، مرجع سبق ذكره، ص.45

(10)- لحسن سرياك، مرجع سبق ذكره، ص.49

(11)- محمد شفيق، مرجع سبق ذكره، ص.

(12)- محمد شفيق، نفس المرجع، ص.44

(13)- محمد شفيق، نفس المرجع، ص.44

(14)- عبد الرحمان بلوش، أبجدية تيفيناغ و مسألة التدريس، مقدمات الأمازيغية: تحديات ورهانات المجلة المغاربية للكتاب، العدد 28/27، 2003، ص.49

(15)- Cherad M.A, Pour une écriture moderne et standardisée de la langue Amazigh, Edition Bouchène, Algérie, 1998, p.322

(16)- محمد مبارك الميلي، تاريخ الجزائرفي القديم والحديث،ج1، مكتبة النهضة العربية الجزائرية، 1963، ص.83،85

(17)- J.E Février, Histoire de l'écriture, Editions Payot, Paris, 1948, pp.319, 322, 32

(18)- عبد الرحمان بلوش، مرجع سبق ذكره، ص.51

(19)- L Idir, Muhend-Aarav-Bessaoud le père de « L'académie berbère » honoré, Revue comité Muhend-Aarav-Bessaoud, imprimerie Arc en Ciel, Tizi-Ouzou , 18/09/199, p.19

(20)- سورة الصافات، (الأية:77)

(21)-مبارك الميلي، مرجع سبق ذكره، ص.141

(22)- محمد علي مادون، عروبة البربر الحقيقية المغمورة، المركز العربي، دمشق، 1992، ص.98

(23)-مبارك الميلي، مرجع سبق ذكره، ص.42،41

(24)- علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، ط1،دار النهضة، مصر، 1984، ص.202،203

(25)- محمد شفيق، مرجع سبق ذكره، ص.43

(26)- Gabriel Camps, Les berbères mémoire et identité. Editions Errance, 1987, pp. 200, 201

(27)- صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، مرجع سبق ذكره، ص.204

(28)- علي عبد الواحد وافي، مرجع سبق ذكره، ص.204

(29)- معهد التاريخ، المعطيات الأنتروبولوجية، مجلة الدراسات التاريخية، العدد 6، 1992، ص.31

(30)- محمد الهادي حارش، التاريخ المغاربي القديم السياسي و الحضاري منذ فجر التاريخ إلى الفتوح الإسلامي، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1995، ص.113

(31)- محمد الهادي حارش، اللغة الأمازيغية، جريدة الفجر، مارس 2004، العدد 16، ص.05

(32)- Dahbia Abrous, Claudot-hawad Hélène, Imazighen du nord au sud (des ripostes différentes à une meme négation), Annuaire de l'Afrique du nord, Edition CNRS, Paris, 1999 p.92

(33)- محمد شفيق، مرجع سبق ذكره، ص.36

(34)- صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، مرجع سبق ذكره، ص.45،46

(35)- محمد شفيق، مرجع سبق ذكره، ص.43

(36)- لحسن سرياك، مرجع سبق ذكره، ص.28

(37)- صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، مرجع سبق ذكره، ص.12

(38)- لحسن سرياك، مرجع سبق ذكره، ص.26

(39)- سالم شاكر، الأمازيغ و قضيتهم في بلاد المغرب المعاصر، تر:حبيب الله منصوري، دار القصبة، الجزائر، 2003، ص. 12،13

(40)- Nadia K, La situation linguistique en Algérie, revue Racine-Izuran, n°7, Nov-dec 1999, p.27

(41)- Nadia K, Op. cit, pp.27,28

(42)- صالح بلعيد، إقرار تعميم اللغة العربية و إستعمالاها (رأي في التجربة الجزائرية)، مجلة اللسان العرب، العدد46، دار بابل، الرباط-المملكة المغربية، 1990، ص.238

(43)- محمد الهادي حارش، الأمازيغية......التي نريد، جريدة الفجر، 10 أكتوبر 1994، ص.05

(44)- محمد الهادي حارش، الأمازيغية........التي نريد، مرجع سبق ذكره، ص.5

(45)- سالم شاكر، مرجع سبق ذكره، ص.27

(46)- Habib Allah Mansouri, A propos de la crise « berbériste » de 1949, revue Iles Umaziɣ, N°7, Avril 1996, pp.7, 8

(47)- صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، مرجع سبق ذكره، 1999، ص.203

(48)- سالم شاكر، مرجع سبق ذكره، ص.203

(49)- Djamila A, Pour les droits identitaires, culturels et linguistiques, Revue Racine-Izuran , n°3, Mars-Avril 1999, p.20

(50)- صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، مرجع سبق ذكره، ص.56

(51)- سالم شاكر، مرجع سبق ذكره، ص.43، 71، 72

(52)- Djamila A, op.cit, p.21

(53)- Salem Chaker, Imazighen ASS-A, Edition Bouchène, Alger, 1990 P.25

(54)- سالم شاكر، مرجع سبق ذكره، ص.44

(55)- Ali Guenoun , Chronologie du mou vement berbère 1945-1990 un combat des hommes, Edition Casbah, Alger, 1999, p.43

(56)- سالم شاكر، مرجع سبق ذكره، ص.162، 163

(57)- سالم شاكر، نفس المرجع السابق، ص.171، 172

(58)- صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، مرجع سبق ذكره، ص.59

(59)- صالح بلعيد، نفس المرجع، ص.59

(60)- N Tigziri, A Nébti, Etude sur l'enseignement de la langue Amazigh H.C.A, Alger, 2000, p.5

(61)- صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، مرجع سبق ذكره، ص.71

(62)- سالم شاكر، مرجع سبق ذكره، ص.147، 148

(63)- N Tigziri, A Nébti, op.cit, p.8

(64)- أحمد بوكوس، الأمازيغية في المنظومة التربوية (مبادئ و توجهات)، مقدّمات الأمازيغية: تحديات و رهانات إنبعاث، المجلة المغاربية للكتاب، العدد 28/27، صيف- خريف2003، ص.21

(65)- محمد شفيق، مرجع سبق ذكره، ص.46

(66)- أحمد بوكوس، مرجع سبق ذكره، ص.23

(67)- محمد الهادي حارش، أي أمازيغية ندرس؟ جريدة الفجر، العدد 16، مارس 2004، ص.05

(68)- أحمد بوكوس، مرجع سبق ذكره، ص.23

(69)- م.س.أ، وضعية تدريس الأمازيغية، مجلة ثيمّزغة، رقم 06، المحافضة السامية للأمازيغية، نوفمبر 2002، ص.01

(70)- م.س.أ، نفس المرجع، ص.3،4،5

(71)- Bilek Ben Lamara, L’an IX de l’enseignement de Tamazight : (1995-2004), Revue TimmuzΓa, n°10, HCA, octobre 2004, p.19

الفصـــل الثاني

– الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط و مسألة الكتاب المدرسي –

❖ **تمهيد**

I – الأمازيغية في المدرسة المتوسطة الجزائرية:

I –1– أهداف تدريس الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط.

I–2– أهداف تدريس الأمازيغية في السنة الثانية متوسط.

II– الكتاب المدرسي و تدريس الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط:

II–1– مواصفات الكتاب المدرسي الجيد.

II–2– الكتاب وسيلة تعليمية قاعدية لتدريس اللغة الأمازيغية في السنة الثانية متوسط.

❖ **خلاصة.**

- هوامش الفصل الثاني

تمهيد:

إتجهت عملية التدريس في الآونة الأخيرة، إتجاها جديدا، و أصبح ينظر إليها على أنها عمل تشاركي يقوم به المدرس و التلميذ، و لما كان الأمر كذاك فإن الوضع يتطلب وسائل عمل مناسبة لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها التربية الحديثة.

تنظر التربية الحديثة الى اللغة، على أنها وسيلة تفيد الفرد في فهم النواحي الثقافية، و على أنها أداة إجتماعية، تمكن الفرد من الإتصال بغيره، و التفاهم معه (01) و هذا ما يعني أنها يجب أن تدرس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة.إلا أن نجاحها مرهون بكتاب مدرسي ذا جودة عالية من حيث المحتوى و الشكل و الإخراج الطباعي يضمن تحقيق المهمة الموكلة إليه خاصة و أن اللغة كما قال **عيسى بودة**:«ليست مادة دراسية فحسب بل هي التدريب المستمر على الإستعمال اللغوي الصحيح.» (02) و لذلك يجب أن تكون أداة الكتاب التي تضمن بكيفية منظمة المواد و المحتويات، و الرسوم و الصور و منهجية التدريس مؤلفة بكيفية تجعل التلاميذ أكثر استعدادا لتعلم مادة اللغة.

في إطار هذه الأهمية الخاصة بتدريس مادة اللغة بصفة عامة، و الكتاب المدرسي الجيد لهذه المادة الدراسية، نتعرض في هذا الفصل لأهداف تدريس اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط، ثم لأهداف تدريسها في السنة الثانية متوسط و بعدها نتناول بعض مواصفات الكتاب المدرسي الصالح لتدريس مادة اللغة.

I–الأمازيغية في المدرسة المتوسطة الجزائرية:

إن توضيح الأهداف و تحديدها أمر على جانب عظيم الأهمية في جميع ميادين النشاط البشري. و أبرز الميادين التي يجب ان تمثل الأهداف دائما في أذهان أهلها (العاملين بها) بصورة واضحة هو التربية و التعليم. (خاصة المدرسين)

I

-1 أهداف تدريس الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط:

لقد ورد في وثيقة للإثراء مادة اللغة الأمازيغية الصادرة من طرف وزارة التربية الوطنية مــــا يلي: (03)

يرمي برنامج تعليم الأمازيغية المقرر من طرف وزارة التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة إلى تحقيــق الأهداف العامة الأتية :

- جعل المتعلم في نهاية هذه المرحلــة قــادرا علــى فهــم الأمازيغيــة و التحــدث بهــا وقراءتهاوكتابتهابالنسبة للمتغيرة التي ينتمي إليها ريثما يستطيع في المرحلة الثانوية التواصل والتفاهم مع المتغيرات الأخرى.(القدرة على التعبير و التواصل بالمتغيرة الأم)
- جعل المتعلم من خلال عملية التعلم و ممارسة اللغة الأمازيغية قادرا على التثقيــف الــذاتي والتشبع بالثقافة الخاصة بالتراث الأمازيغي.
- جعل المتعلم قادرا على إدراك و إستعمال المفاهيم الأولية لخصائص اللغة مثــل الأبجديــة والتطبيقات المتعلقة بالمعطيات الصوتية و النطق بها و حسن أدائها و رسم كتابتها.

يتضح لنا من خلال صياغة الأهداف السابقة و المفاهيم الواردة فيها أن تعلــيم اللغــة الأمازيغية بصفتها لغة وطنية يرمي إلى ربط المتعلم بثقافة وطنية و أصالتها، و إلى إكسابه جملة من المعارف و المهارات اللغوية التي تسمح له بالتواصل مع محيطه و إدراك تراثه.

I-2- أهداف تدريس الأمازيغية في السنة الثانية من التعليم المتوسط:

يهدف تعليم الأمازيغية في السنة الثانية من التعليم المتوسط إلى ما يلي: (04)

- تعزيز مكتسبات السنة الدراسية السابقة، ولاسيما فيما يخص الدراسة اللغوية و مواصلة الدراسة لسرد الحكايات. و الهدف من ذلك هو الوصول بالتلاميذ إلى التحكم في الفهم المنطقي للنصوص ذات الغالبية السردية و إلى تعرف أهم مركبات السرد و تناسقها، لاسيما فيما يخص إدراج الوصف و الحوار و زيادة على ذلك، يكون الاهتمام بالوصف (بصرف النظر عن الحكاية) و كذا بأسلوب الشرح.

و في هذا المستوى يقترح البرنامج كذلك أسلوب الحجاج، بحيث يكون الهدف من ذلك تنمية مهارات التعبير الشفوي و التعبير الكتابي.

*** ملمح دخول التلميذ:**

عندما يصل التلميذ إلى السنة الثانية متوسط، ينبغي أن يبدي نوعا من التحكم في اللغة الأمازيغية في المجالين الشفوي و الكتابي. و كان قد عزز في أثناء السنة الأولى متوسط، قدرته على فهم مختلف أنماط الخطاب (التعليمية/ السرد/ التطور التدريجي للتعلمات...)، فتحسن منتوجه اللغوي تدريجيا بحيث يعبر بلغة متهيئة نوعا ما و يبني تفكيره بصورة مرضية هذه المكتسبات تجعله قادرا على أن يكون في مستوى برنامج السنة الثانية متوسط.

*** ملمح تخرج التلميذ:**

خلال السنة الثانية متوسط سيكتسب التلميذ تدريجيا سلوك القارئ المستقل ذاتيا و سوف يتعلم كتابة الأمازيغية و هو يستأنس بأهم الجوانب المتصلة بالثقافة الكتابية. و هو بذلك سيكون قادرا على إنتاج مختلف أشكال التعبير (**السردي، الوصفي، الشرحي، الحجاجي**) و ذلك في إطار مشروع إندماجي، في شكل حكاية ذات طابع مدرسي.

مثلا في نهاية السنة الثانية، يتوقع أن يكون التلميذ قادرا على:

- القراءة البصرية للنص مع إدراك مضمونه و بنيته.
- القراءة الصوتية التعبيرية(تمفصل جيد، مراعاة التنقيط، النغم و الإيقاع).
- إعادة تشكيل النص و شرحه شفويا و كتابيا.
- تحرير النصوص ذات الغالبية السردية بمقاطع وصفية و حوارية و شرحية.

يبدو لنا من خلال ما تقدم حول أهداف تدريس الأمازيغية أن هذه الأخيرة تؤكـــد علـــى الجوانب التالية:

- **المعرفية**: و التي تتمثل في معرفة تركيب اللغة الأمازيغية و وسائل التعبير بهـــا، معرفـــة آلياتهـــا ومميزاتها.

– **المقدرة اللغوية**: و تتمثل في التحكم في أساليب الخطاب الشفهي و الكتابي (القدرة على الفهم و التعبير و الإبلاغ).

– **القدرة على التكيف**: حيث يتحقق الإنتماء الإجتماعي الثقافي و المشاركة في تطـــوير اللغـــة الأمازيغية.

II- الكتاب المدرسي و تدريس الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط:

يعتبر الكتاب وسيلة الإتصال المدرسي التي يستحال الإستغناء عنها في العمليـــة التعليميـــة التعلمية على مستوى جميع المراحل التعليمية، و مختلف المواد الدراسية.

و من أهم الأدوات التعليمية اللازمة للمدرس و التلميذ و التي يتجاوز الهدف الأساسي منه إستيعاب التلميذ ما ورد فيها من معلومات و معارف و حفظها إلى أداء وظائف تزيـــد طبيعتـــه وضوحا و تؤكد أهميته كعامل من أهم عوامل التربية و التعليم.

و للكتاب المدرسي الجيد أهميته و دوره الذي يؤديه بالنسبة للعملية التعليمية و بالنسبة للمـــدرس و التلميذ على حد السواء، فهو يقدم للمدرسين المعلومات و المعارف الضرورية التي تيسر الطريق أمامه للقيام بعملية تربية، وتعليم النشء و المختارة بعناية و على أساس علمي، و مـــنظم بطريقـــة جيدة تساعده في إعداد الدروس و إنتقاء طرق التدريس و الوسائل و التقنيات التربوية و الأنشطة و أساليب التقويم.

كما يقدم للتلاميذ المعرفة العلمية في صورة منظمة تساعدهم في تهيئة الواجبات التي يكلفهم بهـــا المدرس من تلخيص و مراجعة و استنباط للحقائق. و كذلك في تنمية الإمكانيات و القـــدرات إذ تصوب نحو إكساب المتعلم طرق ووضعيات، وتطلعه على عادات العمل و الحياة و تعـــد كتـــب تعليم اللغات من بين الكتب التي تسعى جاهدة في سبيل تحقيق ذلك. (05)

هذا كله يعني أن للكتاب وظيفة ثلاثية الأبعاد، إذ هي تؤثر على سلوك المدرس و ســـلوك التلميذ مثلما تؤثر على العملية التعليمية.

في إطار الحديث عن أهمية الكتاب المدرسي، ينبغي الإشارة إلى المواصفات التي ينبغـــي أن يتحلى بها الكتاب المدرسي الصالح، وهذا لكون الكتاب يمثل المرجع الأساسي للمـــادة العلميـــة للتلميذ و المادة التعليمية للمدرس. فإستخدام الكتاب في الحقل المدرسي لا يستلزم بالضرورة أداء وظيفته و فقط، و إنما يشترط لإتمام ذلك توافر جملة من المواصفات التي تضعه في صف الكتـــاب الصالح القادر على تحقيق المهمة التي وضع من أجلها.

II-1- مواصفات الكتاب المدرسي الجيد:

بعد إطلاعنا على الكتب التي تناولت مواصفات الكتاب المدرسي إتضح لنا أن محاولة تحديد مواصفات الكتاب المدرسي الجيد هي محاولة لتحديد المعايير التي يمكن أن نحكم بها على جودته أو عدم جودته، لكن من الصعب حصر الصفات التي يجب أن تتوافر في الكتاب المدرسي، و ذلك يعود إلى العوامل التالية:

- مستوى التلاميذ في كل صف من الصفوف.
- البيئة التي يعيش فيها التلميذ، فما يناسب هذه البيئة قد يوافق أو لا يوافق بيئة أخرى.
- نوع المادة التي تدرس، فالشروط التي يجب أن تتوافر في كتاب القراءة مثلا غير الشروط و الأساليب المفروضة في دروس الأشياء.

يعني هذا، أنه من العسير تحديد هذه المواصفات لكي نقول بأن الكتاب جيد أو ملائم، إلا أنه بإمكاننا أن نحدد الصفات العامة التي تصح أن تكون قاسما مشتركا للكتب الصالحة أو لمعظمها و هي: (06)

- **أن يكون مناسبا لدرجة ثقافة الصف الذي خصص له:** لأنه إذا كان أعلى من مستوى التلاميذ فإن هؤلاء يجدون صعوبة في فهمه و ينفرون منه. و إذا كان دون مستواهم فإنهم يفهمون دروسه بسهولة و يحتقرونه.
- **أن تعرض فيه المواد الأساسية بوضوح و إتقان:** أي أن يجرى عرضها بطريقة سهلة و مشوقة بعيدة عن التعاريف الجافة، و العرض المقتضب، و التطويل الممل، و أن ينتهي كل درس بملخص قصير واضح يليه عدد من التمارين التطبيقية الشفهية و الخطية.
- **أن يكون إخراج الكتاب متقنا و مراعيا أفضل شروط الطباعة** و ذلك بأن يحتوى الصور الملونة، و الأحرف الكبيرة الواضحة، و الترتيب المنطقي الصحيح، و التنوع في إستعمال أجسام الحروف. كما يجب أن تكون أوراق الكتاب من الجنس الجيد، و أن يكون لونها مريحا مائلا قليلا إلى الإصفرار.
- **أن يكون أسلوب الكتاب صحيحا و سهلا وواضحا:** فلا يحتوي كلمات عويصة، و لا تراكيب غريبة، و لا أخطاء مطبعية في اللغة و الإملاء. إذ لا ننسى أن التلاميذ يحفظون قطع الكتاب غيبا بما فيها من عيوب و محاسن، فعلينا إذا أن نختار الكتب الخالية من العيوب و الأخطاء على قدر الإمكان.

هذه هي الصفات التي ينبغي أن يتصف بها الكتاب المدرسي الصالح و التي يتــبين منــها أن تأليفه يحتاج إلى خبرات متخصصة في الجانب العلمي و الجانب الجمالي لضمان التكامل و التنسيق بين هذه الجوانب و هذا يتطلب حسب الدكتور " **رضوان أبو الفتوح**" (**1962**) عملا تعاونيـا جماعيا بين كل من المتخصصين في العلوم و المواد الدراسية المختلفة، و الذين[†] يستخدمون الكتب المدرسية في عملية التعليم، إلى جانب رجال التربية. (07) فهؤلاء الناس يستطيعون أن يؤلفوا كتابا يضمن إستخدامه سلامة العملية التعليمية. و العبرة هنا هي أنه ليست بتخصص المؤلف في هــذا المجال أو ذلك و إنما قبل هذا و بعده بالمشاركة و التعاون الجماعي لهذه الفئات مــن النــاس إلى جانب الفنانين ذوي الخبرة الكافية في مجال الإخراج.

أما عن كتاب اللغة الامازيغية فإن أهم المميزات الخاصة التي يجب أن يتحلى بهــا فإعتبــاره كتاب القراءة و كتاب قواعد اللغة في نفس الوقت بكلمة مختصرة و هي:(08)

– يجب أن يحوي قطعا أدبية منوعة الأسلوب و المواضيع و تبحث، بصورة خاصة، في المواضــيع الأخلاقية و الإجتماعية و الإنسانية. و أن يهتم بكل ما يثير عاطفة التلاميذ و يهز قلوبهم.

و يجب أن يحوي أيضا، قطعا شعرية مختارة.

كما يجب أن يمتاز هذا الكتاب بذكر أمثلة مأخوذة من الحياة المدرسية تبني عليها محادثــة ســهلة لإستنتاج القواعد. و يجب أن تكتب هذه القواعد بخط غليظ ضمن إطار واضح مع ذكر تمــارين تطبيقية عديدة عليها. و أن يضم قواعد في الإملاء و تمارين تطبيقية إختباريه.

إلى جانب ذلك كله يجب أن يضم مواضيع مأخوذة من الحياة البيئية و المدرسية و الإجتماعيــة. و عبارات إنشائية تحوي المفردات التي نريد تعليمها للتلاميذ.كما يجب أن يحوي تمارين تطبيقيــة متنوعة، و رسوما ملونة واضحة صالحة لأن تجرى حولها محادثات مفيدة. و هذا كلــه لأنــه إلى جانب كونه كتاب القراءة و قواعد اللغة إنه كذلك كتاب الإنشاء و المحادثة.

هذه الأمور كلها تمثل مجال دراستنا الراهنة و ستكون محور الدراسة الميدانية لبحثنا و الــتي من خلالها نحاول تحديد مواصفات الكتاب المدرسي عينة البحث من حيث المــضمون و الــشكل بغية كشف نقاط القوة و الضعف فيه.

[†] هؤلاء **الأشخاص** هم:المدرسون و المفتشون.

II-2- الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية قاعدية لتدريس اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط:

إذا كان التلميذ محور التربية بكاملها أهدافا و عمليات و نتائجا، فإن الكتاب يمثل دعامة هامة لتحقيق هذه الأهداف و العمليات و النتائج. و ذلك لكونه وسيلة تلازم التلميذ طول مراحل تمدرسه و بالتالي يجني منها فوائد كثيرة تعجز الوسائل التعليمية الأخرى عن تحقيقها.

ففي تعليم اللغة، يعتبر الكتاب وسيلة لا يمكن الإستغناء عنها و يعد الصديق الحميم للتلميذ (09) و بناءا على ذلك، فإن للكتاب المدرسي في اللغة الامازيغية أهميته و دوره الذي يؤديه بالنسبة للمدرس و التلميذ على حد سواء.

و لعل من أهم مظاهر الإحتفاء باللغة الأمازيغية، بعد أن إتجهت النية إلى جعلها لغة وطنية في الجزائر، و الولاء لها، في ميدان التعليم، هو إحداث منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط منذ بداية الموسم الدراسي **2005/2004**، حيث شرع في تطبيق المنهاج الجديد الذي أقرته وزارة التربية الوطنية و يتم تدريس مقرر الأمازيغية باعتماد أداة الكتاب المدرسي المعنون " adlis iw n tmaziɣt" أي (**كتابي في الأمازيغية**) معدّ على أساس بيداغوجيا المشروع، يوفق فيه الأستاذ بين ما يناسب تكونه في هذه المادة، و بين ميل التلاميذ و إستعدادهم للتعلم بأبجدية أو بأخرى.
و يأتي هذا الكتاب مصحوبا بدليل للأستاذ يوضح كيفية إستعماله و طريقة إستغلاله. (10)

في ضوء الإجابة التي تم الحصول عليها من ثنايا المقابلة التي أشرنا إليها فيما سبق يتضح لنا أن تدريس اللغة الأمازيغية في مستوى السنة الثانية متوسط يعتمد على كتاب مدرسي واحد خاص بالتلميذ. و هذا الأخير يظهر لنا في ثلاثة أقسام مدونة بثلاثة أنواع من الخطوط. تتمثل في الخط العربي، التيفيناغي و اللاتيني.

و نحن نعلم أن اللغة الأمازيغية تعاني من تخلف واضح في مجال الكتابة.و أن بعدما نجح أهلها في إعادة الإعتبار لها رسميا كلغة وطنية في الجزائر، برزت مشكلة كتابتها، وصارت تحتل حيزا كبيرا في المناقشة.

فإذا تساءلنا ما هو الخط الذي يعتمد في كتابة مقرر اللغة الأمازيغية، فإن الإجابة على ذلك نجدها في الكتاب المدرسي عينة البحث. و هي تؤكد على فكرة التباين و الإختلاف. حيث نجد ثلاثة أنواع من الخطوط (**اللاتيني، التيفيناغي، العربي**) ذلك لأن الفكرة تقاسمتها ثلاثة أقطاب و لكل واحد منهم مبرراته و حجه في ذلك و هي:

- **أنصار حرف التيفيناغ الأصلي.**
- **أنصار الحرف العربي.**
- **أنصار الحرف اللاتيني.**

وقد يكون ذلك من بين ما دفع الأستاذ " **صالح بلعيـــد**" (**1999**) إطـــلاق تـــسمية "**المشكلة**" على قضية الرسم في الأمازيغية. (11) هذا ما يعني أن كتاب اللغة الأمازيغية تتخبط في طروحات متناقضة و إجتهادات (من بين في مجال تحسين خط التيفيناغ أو تقديم البـــديل اللاتيني أوالعربي نجد: الإجتهاد الذي قدمه الأستاذ مولود معمري في ثيمعمريـــث – **أنظـــر الشكل رقم "04"** – وهناك الإجتهاد الذي قدمـــه الأســـتاذ M.A CHerad صـــاحب الدراسات المعجمية في مجال اللغة الأمازيغية،حيث حاول جمع الكتابة الأصلية للتيفينـــاغ مـــع تيفيناغ الأكادمية البربرية معالتفيناغ الحديثة و يقابل ذلك بالكتابة الصوتية الدولية – **أنظـــر الشكل "05"** –) تتأرجح بين إستعمال الرسم (الخط) التيفيناغي و العربي و اللاتيني.

تلك إذا هي المشكلة، التي إستدعت الجدال، حيث تم طرح أمر المكتوب بجدة في كل اللقاءات العلمية[‡] الخاصة بترقية اللغة الأمازيغية، و لم يحسم فيه، حيث كانت وجهات نظر متباينة و متقاربة أحيانا. و عدم الفصل في الأمر نتج عنه تدوين الكتاب بثلاثة أنواع من الخطوط. فيقول الأستاذ "**حروش موهوب**"(أحد مؤلفي الكتاب المدرسي عينة البحث) حتى نرضي كل المتغيرات اللغوية pour satisfaire toutes les variantes .

نود ختم هذا العنصر بحقيقة مفادها مقولة الأستاذ "**محمد الهادي حارش**" الـــتي وردت في إحدى مقالاته حول "**الكتابة الامازيغية**" و نشرت في جريدة "**الفجر**" إذا كان لابد للأمازيغية أن تستعير الحروف لكتابتها و قد تكون أبجديتها من أقدم الكتابـــات، إن لم تكـــن أقـــدمها علـــى الإطلاق؟(12) و هذا ما قد أثبته البحث لحدّ الآن كما يرى الباحث المغربي **محمد شفيق** أنـــه لم ينشأ على أرض القارة الإفريقية كلها إلا أبجديتان إثنتان -بصرف النظر عـــن الهيروغليفيـــات- تتمثلان في الأبجدية الأمازيغية و الأثيوبية، و أن ظهور الحروف الأمازيغية الأولى يرجع عهدها إلى فجر التاريخ.(13) و لما كان الأمر كذالك فإن محاولة إستبدال الحرف التيفيناغي الأصلي بـــسواه يعدّ أخلاقيا إساءة إلى الإنسان البربري الذي لعب دور في صناعة حضارة الكتابة و ذلـــك منـــذ وقت مبكر من حياته، و من المؤسف أن يتم تهميش هدا الخط و إستبداله أمام الأفراد الذين ناظلوا طويلا من أجل تعليم اللغة الأمازيغية في أصعب الظروف و بوسائله الخاصة.

[‡] من بين هذه **الملتقيات**: الملتقى الأول للثقافة الأمازيغية في تيزي وزو لعام 1989.

Asekkil الحـرف	ismem-is اسم الحـرف	tifinay المقابل بالحرف (التيفيناغي)	Amek inteq (كيف ينطـق)	Amedya (مثال)
a	a (ney: ayra)	•	a	aman
b	ba	ⵀ	b	
–			v	bru
c	ca	ⵛ	ch	amcic
č	yeč		tch	ečč
d	da	ⴷ	d	dadda
–			dH ذ	adar
ḍ	ḍar	ⴹ	– ض	aḍar
e	ilem		e	els
f	fa	ⴼ	f	ifer
g	ga	ⴳ	g	argaz
–			g azenzay	gma
ǧ	yeǧ	ⴶ	dj	eǧǧ
γ	γar	ⵖ	gh غ	iγi
h	ha	ⵀ	h ه	hud
ḥ	ḥim		- ح	ḥud
i	i (neγ: iγri)		i	imi
j	ja	ⵊ	j	ajenjar
k	ka	ⴾ	k	rki
–			k azenzay	akal
kw	k		kanγi	akw
–			kw azenzay	akider
l	la	ⵍ	l	ili
m	ma	ⵎ	m	imi

Asekkil (الحرف)	isem-is (اسم الحرف)	tifinaɣ (المقابل بالحرف التيفيناغي)	Amek inetq (كيف ينطق)	Amedya (مثال)
h	ha	|	n	ini
q	qil	...	— ق	aṛqaq
â	âil		— ع	âiwed
r	ra	o	r	iri
ṛ	ṛaṛ		r ufay	ṛuḥ
s	sa	⊙	s	tasa
ṣ	ṣaṛ		s ufay ص	taḍṣa
t	ta	+	t	ntu
—			th ث	tatut
ṭ	ṭaṛ	E	t ufay ط	iṭij
ţ	yeţ		ts	ţţu
u	u(neɣ:ugru)		ou	ul
w	w	:	w	awal
x	xa	::	kh خ	axxam
y	ya	ع	ii	ayla
z	za	ⵣ	z	izi
ẓ	ẓaṛ	#	z ufay	iẓi
ẓ̧	yeẓ̧		dz	lezzayer

شكل (04)

" الأبجدية الأمازيغية حسب مولود معمري " (14)

Tableaux tifinaghs

Tableaux TIFINAGHS

Tifinagh original +Σ][ΣI•Ч • C÷IЖ:	Tifinagh Académie Berbère +Σ][ΣI•Ч • XO•Ц Σ C•ЖΣЧ÷I	Tifinagh moderne +Σ][ΣI•Ч • C•Π I:+	Valeur •Ж•II	A.P.I. X. C.
•	•	A	a	/a/
Φ	Φ	Φ	b	/b/
Λ	Λ	Λ	d	/d/
	V	V	d (spirant)	/ð/
E	E	E	d (empha)	/ð/
÷	÷	÷	e	/ə/
][	][	][	F	/f/
!	λ	λ	g (spirant)	/g/
X	X	X	G	/g/
X	X	ΛI	Dj	/dʒ/
⋮	Ø	Ø	H	/ɦ/
ɛ	ɛ	ɛ	Ch	/ʃ/
Σ	Σ	Σ	I	/i/
I	I	I	Z	/ʒ/
:.	K	K	K	/k/
	K		K (spirant)	/k/
: :	Ж	Kλ	Kh	/χ/
II	II	II	L	/l/

Tableaux TIFINAGHS

Tifinagh original +Σ][ΣI•Ч • C÷IЖ:	Tifinagh Académie Berbère +Σ][ΣI•Ч • XO•Ц Σ C•ЖΣЧ÷I	Tifinagh moderne +Σ][ΣI•Ч • C•Π I:+	Valeur •Ж•II	A.P.I. X. C. X
C	C	C	m	/m/
I	I	I	n	/n/
		P	p	/p/
Z	Z	Z	q	/q/
Ч	Ч	Ч	gh	/R/
O	O	O	r	/r/
⊙	⊙	Ø	s	/s/
+	+	+	t	/t/
	X	+λ	th	/θ/
+⊙	t	+Ø	ts	/ts/
+ɛ	ƺ	+ɛ	tch	/tʃ/
:	:	U	ou	/u/
	Δ	V	v	/v/
:	:	W	w	/w/
	KO	X	x	/ks/
Σ	Π	Π	y	/j/
Ж	Ж	Ж (ΛЖUII)	z	/z/
#	Ж	Ж(ΛЖΛOΣ][)	Z (empha.)	/z/
E+	Ч	E+	T (empha.)	/t/
	λ	λ	h'	/ħ/
	Ø	Ø (ØΛΦUI)	s	/s/
ȏ	ȏ	ΛΛ	a:	/a:/

الشكل(05)

– الكتابة الأصلية للتيفيناغ و تيفيناغ الأكاديمية البربرية مع التفيناغ الحديثة (15)

بالإضافة إلى كون التيفيناغ كتابة لرصيد كبير من الإبداعات في مختلف الأشكال الأدبية و الفنية، فإنها تمثل أداة زينة و تجميل، إذ تظهر مزينة للزرابي الأمازيغية، كما أنها كتابة تزيين حلي الأمازيغ إلى يومنا هذا، و هو جزء من الأشكال الزخرفية للحناء، و الأواني المصنوعة من الطين.

هذا، و بغظ النظر عن ما سبق حول مسألة كتابة اللغة الأمازيغية، يبقى ما يهمنا في بحثنا هو وجود كتاب مدرسي مؤلف لتدريس الأمازيغية يتقاسم مع سائر الكتب المدرسية خصائص و ينفرد بأخرى،يحمل مضمون و يتميز بشكل معين،و هذان الأمران هما اللذان شغلا بالنا للإجراء الدراسة الراهنة بعيدا عن أمر نوع الكتابة التي دوّن بها الكتاب.

خلاصة:

نستخلص مما سبق، أن إستخدام أداة الكتاب في تدريس اللغة الأمازيغية ليس مجرّد ديكـــور زائد، بل عنصر من عناصر نموذج متكامل ينطلق من أهداف محددة نحو نتائج مرجوة.لكن يشترط إستعماله بجانب معينات أخرى، و توافر به مواصفات الكتاب المدرسي الصالح حتى يؤدي بنجاعة الوظيفة المنوط به آداءها.

و هكذا، يبقى الكتاب قوي الأثر في العملية التعليمية، عظيم التأثير على التلاميذ(شديد الفعلية في تشكيل عقائدهم،أفكارهم،ميولهم وإتجاهاتهم) لذلك كان عظيم الخطر، بالغ الأهمية.

- **هوامش الفصل الثاني:**

(01) – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط.5، دار المعارف، مصر، ص.64

(02) – عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، دار تلا نتيقيت للنشر و التوزيع، بجاوية،1997، ص.17.

(03) – وزارة التربية الوطنية، الخطة المقترحة لبرنامج تعليم اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط، وثيقة عمل للإثراء، نوفمبر 2003، ص.01

(04) – وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط (التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية)، ديسمبر 2003، ص.49،50

(05) – Gerard, F. M, Rogiers X, Concevoir et évaluer les manuels scolaires, Edition De bœck université, Bruxelles,1993, pp. 64, 65,71

(06) – أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية في المدارس الإبندائية و التكميلية، ط2، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر، بيروت، 1962، ص.67

(07) – رضوان أبو الفتوح، محمد الهادي عفيفي، و أخرون، الكتاب المدرسي: فلسفة، تاريخه، أسسه، تقويمه، إستخدامه، مرجع سبق ذكره، ص. 43 ،44

(08) – أحمد مختار عضاضة، مرجع سبق ذكره، ص.68

(09) - Moussaoui Rabia, Enseignement: comprendre et vaincre les problèmes de la classe, Edition De boeck univérsité, Algérie, 2002 p.177

(10) – وزارة التربية الوطنية، الخطة المقترحة لبرنامج تعليم الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سبق ذكره، ص.03

(11) – صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، مرجع سبق ذكره، ص. 22

(12) – محمد الهادي حارش، الكتابة الأمازيغية، جريدة الفجر، العدد 16 ، الحلقة الرابعة، مارس 2004، ص.5

(13) – محمد شفيق، مرجع سبق ذكره، ص.45

(14) – Mouloud Mammeri, Tajerrumt n tmaziγt (tantala taqbaylit), Edition Bouchène, Alger, 1990, p p. 15, 16

(15)- M.A Cherad, Pour une écriture moderne et standardisée de la langue amazigh, Edition Bouchéne, Alger , 1998, p p. 112,113

الإطار التطبيقي

الفصـــل الثالث

- الإجراءات المنهجية للدراسة -

❖ **تمهيـــد**

I. الدراسة الإستطلاعية.

II. منهج الدراسة.

III. عينة الدراسة.

IV. أداة الدراسة.

- هوامش الفصل الثالث .

تمهيـــد:

إن أي بحث علمي لابد و أن يتأسّس على أسس علمية و دقيقة، و أن يرسم له إطارا نظريا و منهجيا ليجعل منه أساسا لبحوث أخرى، و البحث الذي لا ينطلق من هذا المنطلق إلا و يكون فاقدا لأي قيمة علمية، و منهجية البحث تحددها مجموعة من العوامل منها طبيعة الموضوع المـــراد دراسته، الإشكالية، الفرضيات، و هي عوامل لابد من مراعاتها من أجل الوصول إلى نتائج دقيقـــة تخدم أهداف البحث.

وعلى هذا الأساس ضمّنا هذا الفصل وصفا تفصيليا شاملا ***للطريقة و الإجراءات*** الـــتي تم إتباعها.

I- الدراسة الاستطلاعية:

بعد إختيارنا للموضوع و نظرا لحداثته و عدم توفر معطيات حوله كان لابدّ لنا أن نمر عن طريق البحث الاستطلاعي، و ذلك إستجلاءا لنقاط الغموض، و تحديدا لزوايا التناول.

إذا كان إستخدام تحليل الوثائق (أي تحليل ما تحتويه من بيانات و معلومات) يهتم في البحوث الوصفية بدراسة الوضع الراهن (01) فإنّ دراستنا الراهنة تنتمي إلى هذا النوع من الدراسات، لأن الغرض منها هو تحليل الواقع الميداني الخاص بالكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، بغية تحديد مواصفاته من حيث المحتوى و الشكل و بالتالي إستكشاف أوجه القوة و الضعف فيه.

نعني بهذا أن الدراسة الراهنة لا تعتمد على نظرية معيّنة تؤطرها، لأن الغرض منها هو تحليل الواقع و الوقوف على نقائصه. و هذا ما دفعنا إلى الاتصال بعدة جهات و أطراف لها علاقة بالموضوع و محاورة مجموعة من معلميّ مادة اللغة الأمازيغية، و أحد مؤلفي الكتاب المدرسي قيد الدراسة و ذلك بهدف جمع المعلومات و الملاحظات التي تساعدنا على إختيار و بناء أداة الدراسة و التي ستساعدنا في تحليل الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في صورة أسئلة مفتوحة و مقابلات مع ذوي الصلة بالموضوع مجال البحث (مدرسين، مؤلفي الكتاب، باحثين في ميدان اللغة الأمازيغية).

قمنا بإعداد مجموعة من الأسئلة المتعلقة بمحتوى الكتاب و شكله العام و إخراجه الطباعي، و أسئلة أخرى تتعلق بالكيفية التي تم بها تأليف و إعداد الكتاب المدرسي قيد الدراسة.

تمت هذه الدراسة الاستطلاعية في:

مؤسستين للتعليم المتوسط ببلدية إيلولة أومالوا (**بتيزي وزو**) للأننا من المنطقة،تربطنا علاقات سابقة بالأساتذة و الاداريين مما سهل لنا عملية الاتصال بالاساتذة و اللاميذ حيث تعاملنا معهم بكل تلقائية و لعدة مرات،كما سهل لنا أمر الحصول على **وثيقة الكتاب المدرسي**- عينة البحث- و جمع المعلومات حولها.تتمثل هاتين المتوسطين في:

-المدرسة المتوسطة "**أڤوسيم**" الكائنة ببلدية إيلولة أومالوا (ولاية **تيزي وزو**).

-المدرسة المتوسطة "**حاجب محند أويذير**" الكائنة ببلدية إيلولة أومالوا (ولاية **تيزي وزو**).

أما المؤسسات الأخرى التي إتصلنا بها لذات الغرض فإنها تتمثل في:

- **وزارة التربية الوطنية**:أجرينا مقابلة شخصية مع الأستاذ "**حروش موهوب**"،الذي يمثل أحد الأعضاء المؤلفة للكتاب المدرسي قيد الدراسة بتاريخ:**2008/04/12**.و ذلك بغية الحصول على

بيانات عن مؤلفي الكتاب،و كل ما يتعلق بخبراتهم السابقة في ميدان التعليم،وخاصة ما يتصل منها بالكيفية التي تم بها إعداد الكتاب. و مقابلة أخرى أجريناها بتاريخ :**2008/05/10**.

- **المعهد الوطني للبحث في التربية**:إتصلنا بالمعهد الوطني للبحث في التربية،حيث تحصلنا على مجموعة من الوثائق المرافقة لمنهاج مادة اللغة الأمازيغية.

- **الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية**:إتجهنا إلى الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بغية الحصول على البيانات المتعلقة بالجانب الطباعي للكتاب المدرسي قيد الدراسة.

- **معهد اللغة الأمازيغية (جامعة حسناوة) تيزي وزو**:إلتحقنا بمعهد اللغة الأمازيغية بجامعة تيزي وزو حيث تحصلنا على مجموعة من الكتب على مستوى مكتبة المعهد والتي تتناول عناصر لها علاقة بالموضوع قيد الدراسة.كذلك إتصلنا بمجموعة من الأساتذة بالمعهد،حيث طلبنا منهم تقديم رأيهم و ملاحظاتهم الخاصة بالكتاب المدرسي قيد الدراسة و هذه الأخيرة بدورها ساعدتنا كثيرا في الجانب التطبيقي لدراستنا الراهنة.

- **المحافظة السامية للّغة الأمازيغية (الجزائر)**:إتصلنا بالمحافظة السامية للغة الأمازيغية وذلك كان لعدة مرات،حيث إستفدنا كثيرا من مكتبتها:

- تحصلنا على وثائق و كتب مختلفة المصادر التي تناولت الأمازيغية في المدرسة الجزائرية.

- إلتقينا بمجموعة من الأساتذة و الباحثين في ميدان اللغة الأمازيغية و ثقافتها وتم محاورتهم حول الموضوع قيد الدراسة.(الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط)

-**المدرسة العليا لتكوين المكونين و تحسين مستواهم فاطمة الزهرة (بن عكنون)**:إتصلنا بالمدرسة العليا لتكوين المكونين و تحسين مستواهم،حيث أجرينا مقابلات شخصية مع أربعة من أساتذة مادة اللغة الأمازيغية لإستطلاع رأيهم في الكتاب المدرسي قيد الدراسة.

إلى جانب تفحص الكتاب المدرسي الخاص بالتّلميذ في مادة اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط، إطلعنا على كتب السنوات الأولى و الثالثة و الرابعة متوسط بالاضافة إلى كتب **المرحلة الابتدائية** و **الثانوية** لنفس المادة و ذلك بغية التعرف على مواضيع النصوص القرائية الواردة فيها بصفة عامة و **الحكايات بصفة خاصة** للأننا سنحتاج إليها عندما نتناول خصائص مادة الكتاب المدرسي عينة البحث.

لقد قمنا بطرح مجموعة من الأسئلة حول موضوع البحث على كل الأفراد(مؤلفين،أساتذة،باحثين)الذين لهم علاقة بهذا المجال (اللغة الأمازيغية).أما عن أسباب إختيارنا لهذه الطريقة لجمع المعلومات الأولية عن موضوع بحثنا فإن ذلك يعود إلى ما يلي:

أ– هذه الطريقة تسمح لنا بطرح العديد من الأسئلة و بطرق مختلفة خاصة المفتوحة منها و الـــتي تفسح المجال للأفراد المستجوبين بالتعبير أكثر، و توفر لنا الفرصة للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات و الملاحظات حول موضوع البحث.

ب– هذه الطريقة تجنب الباحث في الوقوع في مشكل الغموض عند صياغة الأسئلة،و التي غالبا ما تكون سبب في الحصول على المعلومات الخاطئة أو إمتناع المستجوب عن الإجابة.

II- منهج الدراسة:

إذا تساءلنا كيف ندرس الموضوع قيد الدراسة، فإنّ الإجابة على ذلك تستلزم تحديد نـــوع المنهج.

كل بحث علمي يقوم على منهج منتظم وواضح يحدد مسار و نتائج الدراسة بشكل يجيب على الإشكالية و التساؤلات المطروحة. و المنهج هو "فنّ تنظيم الأفكار، سواء للكـــشف عـــن حقيقة غير معلومة لدينا أو لإثبات حقيقة نعرفها ." (02)

و هذا بالإعتماد على مجموعة خطوات منتظمة و محددة تمكّن الباحث من الوصول إلى نتائج معينة.(03)

مناهج البحث العلمي عديدة و متنوعة، و إستخدام منهج معيّن في أيِّ بحث علمي يتوقـــف على طبيعة المشكلة المدروسة (**موضوع البحث**).

وللإجابة على الإشكالية و التساؤلات المطروحة في هذا البحث إعتمدنا على **منهجية تحليل المحتوى** حتى نتمكن من إجتياز مرحلة الإطلاع و الوصف النظري و العام و لتجـــسيد مرحلـــة أساسية لبحثنا تتمثل في المعلومات التي تمكننا من الإجابة على فروض البحث.

و يعتمد نجاح تحليل المحتوى على عدة عوامل أهمها التحديد الدقيق لفئات التحليل و الـــتي تستخدم من أجل الوصف الموضوعي للكتاب المدرسي.

و فئات التحليل "**Catégories**" يعني بها البحث:"العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يـــتم وضع وحدات التحليل فيها، و التي يمكن وضع كل صفات المحتوى و تصنف على أساسها".(04)

ترتبط هذه العملية بمفهوم التجزئة، أي تحويل الكل إلى أجزاء ذات خصائص أو مواصفات أو أوزان مشتركة بناءا على محدّدات يتم وصفها و الإتفاق عليها مسبقا.(05)

يقوم الباحث في هذه المرحلة بصياغة معايير التصنيف حتى لا تصبح الفئات المختارة مجـــرّد مسمّيات أو عناوين دون دلالات تصنيفية، و تيسّر على الباحث عملية التصنيف و تحديد الفئات.

هذا بالإضافة إلى إعتماد **المنهج الوصفي** و هو أحد المناهج المـــستخدمة في البحـــوث التربويـــة و النفسية و الاجتماعية، يحدد فيه الباحث المشكلة و يصف الظاهرة موضوع البحـــث،و يحلـــل و يفسر و يقارن ، و يقيم أملا في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنـــا عـــن تلك الظاهرة.و يعرف منهج البحث الصفي في مجال التربية و التعليم بأنه كل إستقصاء ينـــصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها،و كشف

جوانبها،و تحديد العلاقات بين عناصرها،أو بينها و بين ظواهر أخرى.أي البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة و الأشياء، و العمليات و الأشخاص.(06)

و بناءا على ذلك يندرج بحثنا ضمن البحوث الوصفية،التي تنطلق من دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع،و تهتم بوصفها وصفا دقيقا،و تعبر عنه تعبيرا كميا و كيفيا.و لما كان بحثنا يتناول الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط،حيث نركز إهتمامنا على تحديد مواصفاته من حيث الشكل و المضمون،كما نحاول كشف مستويات سهولة أو صعوبة مادته بالنسبة لتلاميذ هذه المرحلة،فإن دراستنا الحالية تتضمن الدراسة الكشفية و الوصفية و التحليلية أي تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة الكتاب المدرسي عينة البحث. و سنحاول التوفيق بين هذه الاتجاهات – **الوصف، الكشف، التحليل**- و نعتمد عليها حتى نتعرف على مستويات سهولة أو صعوبة مادته،و نكشف مواصفاته شكلا و مضمونا و بالتالي نحديد نقاط القوة و الضعف فيه.

III-عينة الدراسة:

لإنجاز بحثنا لابدّ من تحديد عينة التحليل التي من خلالها يتم الكشف عن مواصفات الكتاب المدرسي قيد الدراسة شكلا و مضمونا، على الرغم من أنّ الخطوة المثالية لأي بحث علمي تتمثل في الإحاطة بكل أجزاء مجتمع البحث الذي يهمنا، إلاّ انه لا يستطيع الباحث أن يدرس كل المجتمع الذي تتناوله دراسته و خاصة إذا كان هذا المجتمع كبيراً و يفوق إمكانيات الباحث، مما يجعل اللجوء إلى العينة كأسلوب علمي لإجراء الدراسة بديلة للمجتمع الأصلي.(07)

فالحكمة من إجراء الدراسة على العينة هي أنه في كثير من الأحيان يستحيل إجراء الدراسة على المجتمع فيكون إختيار العينة بهدف التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع.

تعرّف **العينة (sample)** بأنّها: "**جزء من المجتمع الكلي المراد تحديد سماته.**" (08) فالباحث يختار مجموعة من الوحدات تمثل جزء من المجتمع العام و يقوم بدراستها و استخلاص النتائج ثم تعميمها، و تعدّ عملية اختيار و تحديد مفردات العيّنة مرحلة هامة في البحث. (09) والعينة نوعان:الأول يتمثل في العينة الموضوعية و التي تتعلق بموضوع البحث مثل:عينة الصحف، الكتب...إلخ، و النوع الثاني يتمثل في العينة البشرية و التي تختار من المجتمع الأصلي للدراسة مثل:عينة المدرسين،التلاميذ...إلخ(10)

تجدر الإشارة بالنسبة للعينة الموضوعية في دراستنا الراهنة، و التي تتعلق بموضوع البحث

- الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط-أنه يقدر العدد الإجمالي لكتب مادة اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط بأربعة كتب،تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة، تتميز بكونها تترجم مقاربة الكفاءات[§] المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعلمية و السندات التربوية و هي:

- -كتاب اللغة الأمازيغية خاص بالسنة الأولى متوسط، سنة الطبعة (2003).
- - كتاب اللغة الأمازيغية خاص بالسنة الثانية متوسط، سنة الطبعة (2004).
- - كتاب اللغة الأمازيغية خاص بالسنة الثالثة متوسط، سنة الطبعة (2005).
- - كتاب اللغة الأمازيغية خاص بالسنة الرابعة متوسط، سنة الطبعة(2006).

أخذنا منها عينة البحث و التي تتمثل في كتاب واحد :كتاب اللغة الأمازيغية الخاص بالسنة الثانية من التعليم المتوسط،سنة الطبعة (**2004**) بصفته الكتاب الوحيد الذي سيستعمله تلميذ

[§] تعني **الكفاءة** بالمفهوم المدرسي: "معرفة القيام بالشيئ" و هذه الأخيرة تحصل بعد إندماج جملة من القدرات و المهارات و المعارف المستعملة. (أي جملة من الموارد المكتسبة أثناء التعلم)

السنة الثانية متوسط في دراسة مقرر مادة اللغة الأمازيغية، و يستعين به الأستاذ إلى جانب الدليل الذي يرافقه في عملية التدريس .

يحتوي الكتاب على **ثلاثة** مشاريع بيداغوجية تتضمن بدورها مجموعة من المقاطع تحتضن "48" درسا في "112"صفحة .كما يحتوي على أربعة **وحدات**هي: Amawal, Tajerrumt, Taseftit, Tirawalt

- **المشروع الأول**: ("01" :asnfar) يحمل عنوان:Tira n Tmachahut s tugniwin أي: (كتابة القصة بالإعتماد من الصورة). مقرر به ثلاثة مقاطع تحتوي"12" نصا (09 منها نصوص قرائية تدرس في حصص خاصة بها و الثلاثة الباقية عبارة عن نصوص شعرية للقراءة الإضافية.إضافة إلى ذلك يتضمن "9" دروس في قواعد الإملاء و النحو.

- **المشروع الثاني**: ("asenfar"2") يحمل عنوان "Tira n tabrat " أي: (تحرير رسالة) مقرر به مقطع واحد، يحتوي "3" نصوص تدرس في حصص خاصة بها، و "3" دروس في قواعد الإملاء و النحو.و نص شعري واحد للقراءة الإضافية.

- **المشروع الثالث**: ("asenfar "3") يحمل عنوان: asewsen n kra n temnadt أي:(وصف منطقة)، مقرر به أربعة مقاطع، يحتوي "13" نصوص (12 منها نصوص قرائية تدرس في حصص خاصة بها، و نص واحد للقراءة الإضافية، كما يحتوي "12" درسا في قواعد الإملاء و النحو.

أما بالنسبة لنوع العينة المعتمدة، فهي عينة **قصدية** أو **عمدية**، و تعرف بأنها العينة التي نختار فيها الوحدات أو المفردات بطريقة عمدية و ذلك تبعا لما يراه الباحث من سمات و أوصاف أو خصائص تتوفر لهذه الوحدات أو المفردات التي تخدم الأهداف.(11) و هذا يعني أن الباحث في إطار هذا النوع من العينة يكون على دراية بالمعالم الإحصائية لمجتمع البحث و على معرفة للخصائص التي تتميز بها مفرداته.

إخترنا كتاب واحد في اللغة الأمازيغية – عينة البحث- بطريقة عمدية و قصدية بناءا على عامل التكرار لملاحظات سلبية قدمها المستجوبين (الأساتذة) فيما يتعلق بكتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط مباشرة طرحنا لهم سؤال حول رأيهم في الكتب المؤلفة لتدريس اللغة الأمازيغية، تتمثل في مسألة الأخطاء المطبعية خاصة ما يتعلق منها بعلامات الوقف (la ponctuation) على مستوى التمارين و الأسئلة و التدريبات .يرى الباحثان **"كليفوردت مورقان "** و **" جيمس ديز "** بأنها تمثل العمود الفقري في الكتابة السليمة، لأنها تيسر

القراءة و الفهم.(12) بالإضافة إلى عدم الإهتمام بطول السطور في أغلـــب فقـــرات النـــصوص القرائية.

و كذالك بملاحظة أخرى (سلبية دائما) تتعلق بأغلبية صور الإيضاح الواردة في الكتاب.

أما فيما يخص الشكل الأخر من العينة و الذي يتمثل في **العينة البشرية** فإن المجتمع الأصلي لدراستنا الحالية يتمثل في **مجموع الأساتذة و التلاميذ** الذين يستعملون الكتاب المدرسي – عينـــة البحث – في مستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط. و لقد لجأنا إلى الإختيار العشوائي لأخـــذ عينة من المجتمع الأصلي.

– العينةالأولى:

تحتوي هذه العينة على"**200**" تلميذ من متوسطتين،طبق عليهم إختبـــار التتمـــة لقيـــاس مستويات سهولة و صعوبة مادة الكتاب، موزعين كما يلي:

المقاطعة الإدارية	البلدية	المستوى الدراسي	إسم المتوسطة	عدد التلاميذ	
بوزقن	**إيلولة أومالو**	**السنة الثانية متوسط**	متوســــــطة أقوسيم	2 س1	30
				2س2	35
				2س3	35
			متوســــــطة حاجب محنــد أويذير	2س1	30
				2س2	32
				2س3	38
المجموع					**200**

الجدول رقم-**01**-

-يمثل عينة التلاميذ الذين طبق عليهم إختبار التتمة لقياس سهولة أو صعوبة مـــادة الكتـــاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط-

– العينة الثانية:تتمثل في عينة الأساتذة، و تحتوي على "**30**" أستاذا من "**16**" متوســـطة،وزعت عليهم إستمارة الإستبيان الخاص بالكتاب المدرسي – عينة البحث- حول مواصفاته من حيـــث الشكل و المضمون.

يتوزع هؤلاء الأساتذة كما يلي:

المقاطعة الإدارية	البلدية	إسم المتوسطة	عدد الأساتذة
بوزقن	بوزقن	**متوسطة حمادي محند سعيد**	**02**
		متوسطة أكلي أعمر	**03**
		متوسطة محمدي أرزقي	**01**
		متوسطة حورة	**01**
		متوسطة إقرسافن	**02**
	إيلولة	**متوسطة حاجب محند أويذير**	**03**
		متوسطة أقوسيم	**02**
عزازقة	عزازقة	**متوسطة عيش فاطمة**	**03**
		متوسطة بوكرسي حسين	**01**
		متوسطةأحمد زيدات	**01**
	فريحة	**متوسطة فريحة**	**02**
		متوسطة تالة تقانة	**02**
أزفون	أزفون	**متوسطة أزفون**	**02**
		متوسطة أزفون القاعدة 7 الجديدة	**02**
		متوسطة أزفون مركز	**02**
	أيت شافع	**متوسطة أيت شافع**	**01**
المجموع			**30**

الجدول رقم **-02-**

- يمثل عينة الأساتذة الذين وزعت عليهم إستمارة الإستبيان الخاص بمواصفات الكتاب المدرسي ،اللغة الأمازيغية ،السنة الثانية من التعليم المتوسط من حيث الشكل و المضمون -

IV–أداة الدراسة:

إنه من غير الممكن فصل منهج البحث عن الأدوات أو الأداة التي تستخدم في جمع بياناته أو طرق تفسيرها، فكل هذه المراحل عبارة عن مراحل مترابطة و متكاملة تشكل وحدة واحدة، و يتأثر شكلها العام و تكوينها بطبيعة الموضوع.

فالخطوات الهامة التي يرتكز عليها المنهج العلمي بصفة عامة هي اختيار أدوات ملائمة و مناسبة في إطار ما يجيب على الإشكاليات و التساؤلات المطروحة.

يعتبر تحليل المحتوى أداة من أدوات البحث في مجال الدراسات المسحية، و لا يقتصر على إستقصاء الظواهر و رصد معدلات تكرارها و إنما يتعدى هذا الوصف الكمي إلى التحليل الكيفي الذي يبرز ما في الكتب و ما يسود فيها من اتجاهات أو مواطن اهتمام.(13)

ولتحقيق ذلك وظفنا في هذه الدراسة الأدوات التالية:

– إختبار لقياس مستويات السهولة و الصعوبة لمادة الكتاب المدرسي بالنسبة للتلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط.

– إستبيان لأساتذة اللغة الأمازيغية حول مواصفات الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط من حيث الشكل و المحتوى.

أولا: إختبار مستويات السهولة و الصعوبة لمادة الكتاب المدرسي:

يتم تحديد مستويات السهولة و الصعوبة للمواد التعليمية بإستخدام أساليب عديدة، و من بين هذه الأساليب أسلوب التتمة **(Cloze Tests)** حيث يقدم للتلاميذ نصوصا حذفت منها كلمات حذفا منظما، و يطلب من التلاميذ كتابة الكلمات التي تم حذفها، و يدل إكتشافهم للكلمات المحذوفة على القدرة على فهمهم المادة العلمية، و يراعى في حذف الكلمات أن تحذف الكلمة الخامسة أو السابعة من النص الذي يتم إختياره عشوائيا. و يراعى أن تحذف كلمة واحدة من الجملة، دون النظر إلى نوعها أو وظيفتها في الجملة، ثم يطبع النص على أن يراعى ترك مسافات ثابتة في كل فراغ مكان الكلمات المحذوفة حتى لا يعتمد التلاميذ في الإجابة على التخمين، و عندئذ يقدم النص إلى التلاميذ ويطلب إليهم كتابة الكلمات التي حذفت، و يتم حساب الدرجة التي يحصل عليها كل تلميذ و ذلك بإعطاء درجة واحدة لكل كلمة صحيحة و النص الذي يحصل على أعلى درجة من بين النصوص يعتبر النص الأكثر سهولة.

و قد إعتبر تيلر (Tayler) 1953 إختبار التتمة أداة لقياس مدى السهولة و الصعوبة للمادة المقروءة، و منذ قدم "**تيلر**" هذا الأسلوب زاد الإهتمام به، فقد حدد بورموث (Burmuth)،

الحدين الأعلى و الأدنى لمستويات صلاحية النص للقراءة على أساس 57%، 44% أي أن التلميذ إذا إستطاع كتابة ما بين 44%، 57% من الكلمات المحذوفة من النص إعتبرت مادة النص مناسبة، و إذا إستطاع كتابة أكثر من 57% من الكلمات المحذوفة إعتبرت المادة العلمية مناسبة للدراسة الذاتية، أما إذا لم تصل نسبة الكلمات إلى 44% فإن المادة المادة تعد صعبة بالنسبة للتلاميذ، و فيما يتعلق برصد درجات إختبار التتمة فقد أشار "**تيلر**" بأن تعطى درجة واحدة للكلمة التي يأتيها لها التلميذ و المطابقة للكلمة المحذوفة. و قد إقترح "**جيس**" (Guice) إعطاء درجتين للكلمة المطابقة للكلمة المحذوفة و درجة واحدة للكلمة المرادفة لها. (14)

و بناء على ذلك فقد مرّ إختبار التتمة بالمراحل الأساسية الآتية:

(1) إختيار النصوص.

(2) حذف المفردات.

(3) تحديد المفردات التي تم حذفها.

(4) إعداد تعليمات الإختبار.

(1) إختيار النصوص:

تم إختيار النصوص المكونة للإختبار من كتاب اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من مرحلة التعليم المتوسط على أساس عشوائي طبقي حيث قسم الكتاب إلى أربعة أقسام متساوية من حيث العدد، و إختير من كل قسم منها نص واحد، و قد روعي في النصوص المختارة أن يكون كل نص يعالج فكرة واحدة متكاملة، كما وضع كل نص وقع عليه الإختيار كما هو دون تعديل، و قد روعي أيضا أن يتراوح عدد كلمات كل نص حوالي 200 كلمة، و بناءا على ذلك وقع الإختيار على نصوص من الصفحات ما بين (**6-30**)، (**31-56**)، (**57- 82**)،(**83-108**)، و تم إختيار أربعة نصوص من الأقسام الأربعة السابقة بصورة عشوائية، و بذلك وقع الإختيار على النصوص من صفحات:(**6- 51- 74- 104**)

(2) حذف المفردات:

و هي عملية تتم عادة بعد إختيار النصوص، و فيها يحدد الباحث أسلوب الحذف الذي إتبعه، و هناك من يوصون بحذف كل رابع أو خامس كلمة أو غيرها و تزداد معدلات الحذف عند البعض، حتى يصل إلى كل إثنين و عشرين كلمة، و يوصى عادة بأن يكون الحذف بنائيا (Structural Selection) أي أن يتم الحذف دون أي إعتبار لطبيعة الكلمة، سواء كانت إسما أو فعلا أو حرفا، و كذلك دون أي إعتبار لوضعها في الجملة.(15)

3) تحديد المفردات التي تم حذفها:

تم في هذه المرحلة إعداد قائمة بالكلمات المحذوفة من النصوص الأربعة للإستعانة في عملية التصحيح و حساب نسب الإجابات الصحيحة لكل تلميذ، و قد تم إعداد قائمة واحدة للنصوص الأربعة التي يشتمل عليها الإختبار.

4) تعليمات الإختبار:

إشتملت تعليمات الإختبار الهدف منه و التعريف بطبيعة الإختبار و الأسلوب المتبع في الحذف، و تحديد المطلوب من التلميذ على وجه التحديد.

5) تطبيق الإختبار:

سيتم في هذا المجال عرض كيفية تطبيق إختبار التتمة الذي سبق إعداده و ضبطه على عينة التلاميذ.طبق هذا الإختبار على "**ستة**" فصول في بداية الأمر، و قد ضمت هذه الفصول (**250**) تلميذا و تلميذة، و لكن إستبعدنا (**50**) إختبارا لعدم إكتمال الإجابة على الإختبار أو عدم الإهتمام الواضح من بعض التلاميذ منذ البداية، و قد طبق الإختبار في بداية العام الدراسي **2008/2007** و بالتحديد في الأسبوع الثاني حيث إلتحق كل التلاميذ بالصفوف الدراسية و مع التأكد من أن المدرسين لم يبدأوا في التدريس آنذاك، بل تأكدنا من أن الكتب المدرسية لم تكن قد وزعت على جميع التلاميذ، و بذلك فإن التلاميذ عينة البحث كانوا في حالة إستعداد و تهيؤ لتطبيق إختبار التتمة لمعرفة مدى التوافق بين التلاميذ و مؤلفي الكتاب المدرسي، و هو الأمر الذي تعكسه مستويات كفاءة التلاميذ في كتابة المفردات المحذوفة أو مفردات أخرى مرادفة لها، و بناء على ذلك قمنا بتصحيح الإختبار في ضوء قائمة المفردات التي تم حذفها، و المرفقة **بالملحق رقم** "**03**"كما قمنا بحساب الدرجات الخاصة بكل تلميذ، و عدد التلاميذ الذين حصلوا على كل درجة فيما بين **44** درجة، **37** درجة و هي التي تمثل الحد الأعلى للدرجات الخام و هو **57%** من المجموع الكلي للدرجة و الحد الأدنى للدرجات الخام و هو **44%** منها، و فيما يلي بيان ذلك.

بلغ عدد الكلمات المحذوفة من النصوص الأربعة على التوالي **24**، **21**، **20**، **22**، و بذلك بلغ العدد الكلي للكلمات المحذوفة **87** كلمة، و فيما يتعلق بتصحيح الإختبارات فقد إتبعت طريقة التوافق، و تعني أن يأتي التلميذ بذات الكلمة المحذوفة أو مرادف لها و في الحالتين يحصل التلميذ على درجة واحدة، و لا تحتسب الأخطاء النحوية أو تشكيل الحروف أو الأخطاء الإملائية، و ذلك أن إختبارات التتمة تقيس القدرة على القراءة و ليس القدرة على الهجاء، و قد

قمنا بالتصحيح على أساس وضع علامة (صح) على الكلمات المتطابقة مع الكلمات المحذوفة أو الكلمة المرادفة.

تعد هذه الطريقة بسيطة و موضوعية في تحديد الدرجة الخام لكل تلميذ. (16)

ثانيا: إستبيان الأساتذة حول مواصفات الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط من حيث الشكل و المحتوى.

يمثل الإستبيان إستمارة بحث تتضمن مجموعة من الأسئلة تمت صياغتها للتحقق من فرضيات الدراسة و البحث، و من شروطها إرتباطها بإشكالية و فرضيات البحث قصد الحصول على الإجابات الدقيقة التي تخدم البحث.(17)

و قد قمنا بإعداد مجموعة من البنود في إستمارة للتعرف على أراء عينة أساتذة اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط في مواصفات الكتاب المدرسي عينة البحث من حيث الشكل و المضمون.و قد حددت أهداف هذا الإستبيان كالأتي:

-**1**- التعرف على أراء الأساتذة عينة البحث في المادة التعليمية الكتاب المدرسي قيد الدراسة.

-**2**- التعرف على أراء الأساتذة عينة البحث في وسائل الإيضاح الواردة في الكتاب المدرسي عينة البحث.

-**3**-التعرف على أراء الأساتذة عينة البحث في الأسئلة و التدريبات الواردة في الكتاب المدرسي عينة البحث.

-**4**- التعرف على أراء الأساتذة عينة البحث في الإخراج الطباعي للكتاب المدرسي عينة البحث.

و بناءا على ذلك فقد حددنا محاور الإستبيان، و لذلك إشتمل على أربعة أقسام خاصة بمادة الكتاب المدرسي ووسائل الإيضاح الواردة فيه و الأسئلة والتدريبات التي يتضمنه و الإخراج الطباعي للكتاب.

لتصميم هذه الإستمارة لدراسة الكتاب المدرسي قيد الدراسة كان علينا الرجوع و الإطلاع على ما كتب في مجال الدراسات التحليلية للكتب المدرسية للتعرف على مختلف الشبكات و القوائم التي تم إعدادها لهذا الغرض. و للإجابة على الأسئلة المطروحة في بحثنا الحالي، قمنا بغرض قياس كل ذلك و إستنادا إلى قراءات متعددة للكتب الخاصة بكيفية تأليف الكتاب المدرسي الجيّد، **كالدراسة التقويمية** التي قام بها كل من الدكتورة "**سمية عبد المجيد حسين**" و الدكتور "**شعبان حامد علي**" (1994)، إلى جانب الإطلاع على مختلف الشبكات التي تم إعدادها من طرف العديد من الباحثين قصد تحليل الكتب المدرسية في مختلف المواد الدراسية من أهمها ما يلي:

-إستبيان لمعلمي الدراسات الإجتماعية بالصف الرابع من التعليم الأساسي حول الكتاب المدرسي.

إعداد الدكتورة:فارغة حسن محمد(1990)

- نموذج لشبكة تحليل الكتب المدرسية.

julia georges(1997): من إعداد الباحثة

-grille d'évaluation élaborée au cours du séminaire de formation de formateurs à la conception et l'évaluation de manuels scolaires pour l'enseignement des sciences dans le secondaire, à l'Ile Maurice(école internationale de bordeaux et centre international francophone pour l'éducation en chimie)- septembre et octobre1991.

-grille d'évaluation élaborée au cours du séminaire de formation de formateurs à l'évaluation des manuels scolaires pour l'enseignement primaire, à l'école Internationale de Bordeaux-octobre1991

- دليل تحليل المحتوى لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

إعداد الباحثان: د."محمد فهمي حجازي" ود. "رشدي أحمد طعيمة"(1979)

- دليل تحليل محتوى قصص الأطفال

إعداد الباحث "رشدي أحمد طعيمة" (1979)

-دليل تحليل الكتاب المدرسي في شتى المواد و على شتى مستويات التعليم العام.

إعدادالباحثان: د. "محمد أحمد الغنام" ود. "محمد الهادي عفيفي" (1962)

- بطاقة تقييم الكتاب المدرسي + بطاقة فحص و تقويم كتب المواد الإجتماعية.

إعداد الباحثان:أحمد حسين اللقاني و برنس أحمد رضوان(1986)

فكل هذه القوائم كانت لنا السند القويم طوال الدراسة الميدانية(في صياغة و بناء إستمارة بحثنا الحالي، و هذا لكونها تناولت عناصر مختلفة، و تتضمن عبارات لها صلة مباشرة بموضوع بحثنا أي تحتوي عناصرتتناول محتوى و شكل الكتاب و إخراجه الطباعي). ، قمنا بغرض قياس كل ذلك

و إستنادا إلى قراءات متعددة للكتب الخاصة بكيفية تأليف الكتاب المدرسي الجيد أو معايير و مواصفات تأليف الكتاب المدرسي الجيّد، إلى جانب تلك الآراء و الملاحظات التي قدّمها بعض الباحثين* في ميدان اللغة الأمازيغية بصفة عامة، و كتب تدريسها بصفة خاصة و تلك التي قدّمها لنا بعض مدرسي هذه المادة قمنا ببناء بطاقة لتحليل الكتاب المدرسي قيد الدراسة.

قمنا في ضوء ذلك بصياغة عناصر الإستبيان فجاء البند الأول الخاص بمادة الكتاب مشتملا على"**12**" عنصرا/مواصفة تغطي الجوانب الآتية:

1- إهتمت مادة الكتاب على إكتساب التلميذ المعارف المختلفة.

2- وظف الكتاب مقدار كافي من الرصيد العلمي الذي يضمن إثراء الثروة اللغوية للتلميذ.

3- يحتوي الكتاب على قدر من المعارف و الحقائق التي تحقق الأهداف المحددة المنهج.

4- تجسد مادة الكتاب عناصر من التراث الثقافي الأمازيغي.

5- مادة الكتاب مناسبة لمراعاة الفروق الفردية.

6- إتصال مادة الكتاب ببيئة التلميذ المحلية.

7- حرص الكتاب على ربط مادته بميول التلاميذ و مشكلاتهم.

8- قابلية مادة الكتاب للإستخدام في الحياة.

9- العلاقة بين أسلوب عرض مادة الكتاب المدرسي و إستخدام طرق تدريس متعددة.

10- جودة فهرس الكتاب.

11- جودة مقدمة الكتاب.

12- سلامة مادة الكتاب من الأخطاء(اللغوية، النحوية و الصرفية)

كما إشتمل المحور الخاص ب"وسائل الإيضاح" على "**07**" عناصر/مواصفة تغطي النواحي الأتية:

1- مساعدة وسائل الإيضاح على فهم مادة الكتاب.

2- إتصال وسائل الإيضاح إتصالا مباشرا بالنصوص القرائية.

3- إذا كانت وسائل الإيضاح مشوقة و جذابة.

4- تنوع وسائل الإيضاح الواردة في الكتاب.

5- وسائل الإيضاح غير مزدحمة بالتفصيلات.

6- وسائل الإيضاح تحمل ألوان مناسبة.

---

* أنظر دراسة"**محند أكلي حدادو** ": دكتور في اللسانيات الأمازيغية و أستاذ في معهد اللغة و الثقافة الأمازيغية - جامعة مولود معمري بتيزي وزو - (قام بدراسة نقدية للكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط)

7- شيوع الأخطاء المطبعية.

و إشتمل المحور الثالث و الخاص بأسئلة الكتاب و تمارينه و تدريباته على"**5**" عناصر/مواصفة تغطي النواحي الأتية:

1- وضوح أسئلة الكتاب و تدريباته.

2- ملائمة الأسئلة و التدريبات لمستويات التلاميذ.

3- كفاية الأسئلة و التدريبات لإستيعاب التلميذ لمادة الكتاب.

4- تناول الأسئلة و التدريبات للمهارات اللغوية المختلفة. (الإستماع،الكلام،القراءة و الكتابة)

5- تنوع أسئلة و تمارين الكتاب. (موضوعية - مقال)

أمّا المحور الرابع و الخاص بشكل الكتاب و إخراجه الطباعي فقد إشتمل على "**9**" عناصر/مواصفة تغطي النواحي الآتية:

1- الإهتمام بالغلاف الخارجي للكتاب من حيث التصميم و جودة التجليد.

2- جودة الغلاف من حيث الورق المصنوع منه.

3- تناسب محتوى الكتاب مع سمكه و سعره.

4- جودة ورق طباعة الكتاب. (الصفحات الداخلية للكتاب)

5- إكتظاظ صفحات الكتاب. (سلامة تنظيمها)

6- مناسبة بنط الكتاب لسن التلاميذ.

7- وضوح طباعة الكتاب.

8- الإهتمام باستخدام الألوان في الصور التوضيحية و الكتابة.

9- مدى شيوع الأخطاء المطبعية في الكتاب.

تم التحقق من صدق كل من إختبار التتمة لقياس مستويات السهولة أو الصعوبة لمادة الكتاب المدرسي قيد الدراسة و إستمارة تحليل مواصفاته من حيث المضمون و الشكل بعرضهما على مجموعة من المحكمين[**] لكي نستعين بآرائهم و مقترحاتهم و الحكم على كل أداة من هذه الأدوات من حيث تمكنها من تحقيق الغرض منها.

---

* **مجموعة من المحكمين تتكون من السادة الأساتذة:**

المحكم الأول:الأستاذة المشرفة على بحثنا الحالي "**طفياني مليكة**" أستاذة بقسم علم النفس و علوم التربية والأرطوفونيا.(**جامعة الجزائر**)

المحكم الثاني :الأستاذ "**علي تيعوينات**" أستاذ بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا.(**جامعة الجزائر**)

المحكم الثالث : الأستاذ "**طاهر عبسي**" أستاذ بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا.(**جامعة الجزائر**)

المحكم الرابع : الأستاذ" **بيبي مرزاق**" أستاذ بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا.(**جامعة الجزائر**)

المحكم الخامس : الأستاذة "**حيرش حكيمة**" أستاذة بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا.(**جامعة الجزائر**)

المحكم السادس : الأستاذة "**مهني أنيسة**" أستاذة بقسم علوم الإعلام والإتصال.(**جامعة الجزائر**)

قمنا بتعديل كل من إختبار التتمة و إستمارة التحليل في ضوء الآراء و الملاحظات التي وردت منهم (مجموعة المحكمين) و هكذا أخذ الإختبار صورته النهائية. (**أنظر الملحق رقم"3"**) و كذلك إستمارة التحليل. (**أنظر الملحق رقم"4"**)

للتأكد من ثبات أدوات الدراسة ، إتبعنا الخطوات التالية:

– تم تطبيق إختبار التتمة على عينة صغيرة من التلاميذ – عينة البحث – بتحليل المادة نفسها مرتين و على فترتين متباعدتين قبل البدء في التحليل الموسع للعينة التي يتناولها البحث.

–كما تم توزيع إستمارة التحليل على مجموعة من الأساتذة – عينة البحث – و ذلك مرتين و على فترتين متباعدتين قبل الشروع بالتحليل الموسع للعينة التي يتناولها البحث.

– لتسهيل حساب عملية الثبات للإستمارة، لجأنا إلى تقسيم كل بند إلى مجموعة من المواصفات بحيث يتسنى لنا البحث عن مدى توفّركل مواصفة في بنود الإستمارة و لمزيد من الدقة وضعنا الدرجة (**1**) لكل مواصفة من مواصفات البند حيث تأخذ المواصفة الدرجة (**1**) إذا كانت تتوفر، و الدرجة (**0**) إذا لم تكن متوفرة .

– تم حساب ثبات الإختبار و الإستمارة بإستخدام معامل الإرتباط**"person"** لإيجاد معامل الإرتباط بين الإختبار الأول و الثاني على مستوى كلا الأداتين.كما إعتمدنا على النسب المئوية للتعرف على مدى توفر المواصفات الجيدة في الكتاب من حيث المحتوى و الشكل.

موافق	1
غير موافق	0

تتلخص هذه الخطوات فيما يلي:

الأفراد (التلاميذ)	درجات الإختبار الأول س	مربعات درجات اختبار الأول $س^2$	درجات الإختبار الثاني ص	مربعات درجات الإختبار الثاني $ص^2$	حاصل ضرب الدرجات المتقابلة س x ص
1	**17**	289	18	324	870 = 30 x 29
2	21	441	21	441	1155 = 30 x 35
3	9	81	7	49	1638 = 39 x 42
4	20	400	15		460 = 20 x 23
5	10	81	15		1634 = 38 x 43
6	7	49	7		1050 = 30 x 35
7	10	100	10		957 = 29 x 33
8	10	100	7		2600 = 52 x 50
9	10	100	12		1260 = 35 x 36
10	12	144	12		2496 = 52 x 48
ن = 10	**مج س = 374 $(مج\ س)^2$ = 139876**	$مج\ س^2$ = 14622	مج ص = 358 **$(مج\ ص)^2$ = 128164**	**$مج\ ص^2$ = 13728**	**مج س x ص = 14120**

الجدول رقم **-03-**

يبين حساب معامل إرتباط الدرجات الخام و المتعلقة باستطلاع رأي الأساتذة حوا مواصفات الكتاب المدرسي - عينة البحث – من حيث الشكل

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - مج\ س \times مج\ ص}{\sqrt{[ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2]\ [ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2]}}$$

$$\text{حيث } ر = \frac{358 \times 374 - 14121 \times 10}{\sqrt{[(139876) - 14622 \times 10]\ [(128164) - 13728 \times 10]}}$$

$$= \frac{7308}{7604.729} \qquad ر = 0.96$$

الأفراد (الأساتذة)	درجات الإختبار الأول س	مربعات الإختبارالأول $س^2$	درجات الإختبار الثاني ص	مربعات الإختبار الثاني $ص^2$	حاصل ضرب الدرجات المتقابلة س × ص
1	**17**	**289**	**18**	**324**	**306=18×17**
2	**21**	**441**	**21**	**441**	**441=21×21**
3	**9**	**81**	**7**	**49**	**63=7×9**
4	**20**	**400**	**15**	**225**	**300=15×20**
5	**10**	**81**	**15**	**225**	**150=15×10**
6	**7**	**49**	**7**	**49**	**49=7×7**
7	**10**	**100**	**10**	**100**	**100=10×10**
8	**10**	**100**	**7**	**49**	**70=7×10**
9	**10**	**100**	**12**	**144**	**120=12×10**
10	**12**	**144**	**12**	**144**	**144=12×12**
ن = 10	**مج س= 126 $(مج\ س)^2$ =15876**	**مج $س^2$ =1785**	**مج ص =124 (مج $ص^2$) =15376**	**مج $ص^2$=1750**	**مج س×ص =1743**

الجدول رقم - **04** -

الدرجات الممنوحة من طرف مجموعة من الأساتذة للبنود الأربعة الخاصة بتحليل الكتاب المدرسي من حيث جود التأليف و الخاصة بمحتوى و شكل الكتاب.

$$ر = \frac{124 \times 126 \quad - \quad 1743 \quad \times \quad 10}{\sqrt{[\,(15376) - 1750 \times 10\,]\,[\,(15876) - 1785 \times 10\,]}}$$

معامل الإرتباط **=** $\frac{1680}{2047.626}$ ر **= 0.82**

يتبين مما سبق أنه كان الإرتباط بين الإختبارين (الأول و الثاني) بالنسبة لإختبار التتمة الخاص بالتلاميذ حول سهولة أو صعوبة مادة الكتاب المدرسي عينة البحث يساوي **0.96**
و أنه كان الإرتباط بين الإختبار الأول و الثاني بالنسبة لإستمارة مواصفات الكتاب المدرسي عينة البحث من حيث الشكل و المحتوى يساوي **0.82**. هذا يعني أن هناك درجة كبيرة من الثبات في كلا الحالتين، و هذا مما يؤكد على إمكانية توظيف كلا الأداتين لقياس مدى صدق الفرضيات التي إنطلقنا منها في دراستنا الراهنة.

- **هوامش الفصل الثالث:**

(**01**) **–** إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي، طرق البحث العلمي و التحليل الإحصائي في المجالات التربوية و التقنية و الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2000، ص.91

(02) – محمد الطاوي، محمد مبارك، البحث العلمي و أسسه و طريقة كتابته، ط1، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ص.26

(03) – Maurice Agers, Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Edition casbah, Alger, 1997, p.9

(04) – سمية عبد المجيد حسين، شعبان حامد علي، بحث في بعض المدارس الأجنبية بجمهورية مصر العربية (المدارس الأمريكية، الإنجليزية، الفرنسية، الألمانية) دراسة وصفية تحليلية، دار الكتاب، مصر، 1994، ص.14

(05) – محمد عبد الحميد، مناهج البحث في بحوث الإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985، ص.112

(06) – تركي رابح، مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص.129، 130

(07) – جمال زكي، أسس البحث الإجتماعي، دار الفكر العربي، مصر، دون السنة، ص.205

(08)- Maurice Angers, Op.cit, p. 228

(09) – Maurice Angers, Ibid, p. 226

(10) – محمود حسن إسماعيل، مناهج البحث في إعلام الطفل، ط 1، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1996، ص.94،95

(11) – روجر ويمز، جوزيف دومينيك، مناهج البحث العلمي، تر: صالح خليل أبو أصبع، ط 1، صبرا للطباعة و النشر، دبي، 1989، ص.39

(12) – كليفورت مورقان، جيمس ديز، فن الدراسة، تر: فؤاد جميل، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، ص.196،198

(13) – رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه، أسسه، إستخداماته)، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص.41

(14) – فارغة حسن محمد، دراسات و بحوث في المناهج و تكنولوجيا التعليم، ط 1 ، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص.351،352

(**15**) **–** فارغة حسن محمد، نفس المرجع السابق، ص.352،353

(16) – فارغة حسن محمد، نفس المرجع ص. 356

(17) – عبد الرحمان الوافي، قاموس مصطلحات علم النفس، دار الرسلة، الجزائر، دون الـــسنة، ص.16

الفصل الرابع

- عرض و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية -

– عرض و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية –

I– عرض و مناقشة نتائج إختبار التتمة لقياس مستويات السهولة أو الصعوبة لمادة الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.

II– عرض و مناقشة نتائج إستبيان الأساتذة الخاص بمواصفات الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط من حيث الشكل و المضمون.

- هوامش الفصل الرابع.

– إستنتاجات عامة لنتائج البحث.

– توصيات و إقتراحات.

– الخاتمة.

– المراجع.

– الملاحق.

I– النتائج المتعلقة "**بإختبار التتمة**" المرتبط بقياس مستويات السهولة أو الصعوبة لمادة الكتاب بالنسبة للتلاميذ. بعبارة أخرى معرفة مدى مقروئية مادة الكتاب المدرسي – عينة البحث – لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.

الدرجة	عدد التلاميذ	النسبة %	الدرجة	عدد التلاميذ	النسبة %	الدرجة	عدد التلاميذ	النسبة %	الدرجة	عدد التلاميذ	النسبة %
87	–	–	64	2	1	41	5	2.5	18	–	–
86	–	–	63	1	0.5	40	6	3	17	–	–
85	–	–	62	1	0.5	39	5	2.5	16	–	–
84	–	–	61	1	0.5	38	5	2.5	15	–	–
83	–	–	60	1	0.5	37	6	3	14	–	–
82	–	–	59	2	1	36	5	2.5	13	–	–
81	–	–	58	2	1	35	5	2.5	12	–	–
80	–	–	57	1	0.5	34	4	2	11	–	–
79	–	–	56	2	1	33	3	1.5	10	–	–
78	–	–	55	1	0.5	32	5	2.5	9	–	–
77	–	–	54	2	1	31	3	1.5	8	–	–
76	–	–	53	2	1	30	2	1	7	–	–
75	–	–	52	1	0.5	29	5	2.5	6	–	–
74	–	–	51	1	0.5	28	3	1.5	5	–	–
73	–	–	50	2	1	27	5	2.5	4	–	–
72	–	–	49	5	2.5	26	6	3	3	–	–
71	–	–	48	3	1.5	25	9	4.5	2	–	–
70	–	–	47	5	2.5	24	10	5	1	–	–
69	2	1	46	3	1	23	9	4.5	–	–	–
68	1	0.5	45	4	2	22	9	4.5	–	–	–
67	2	1	44	6	3	21	10	5	–	–	–
66	1	0.5	43	6	3	20	11	5.5	–	–	–
65	2	1	42	7	3.5	19	–	–	–	–	–

– الجدول رقم (05):الدرجات و النسب لتلاميذ السنة الثانية متوسط في إختبار التتمة.

يتبين من هذا الجدول ما يلي:

(1) أن العدد الكلي للدرجات هو **87** درجة حيث أن عدد الكلمات المحذوفة من النصوص الأربعة المبينة بالملحق رقم (**03**) هي **87** كلمة، و معنى هذا أن كل تلميذ يحصل على درجة واحدة إذا جاء بالكلمة المحذوفة أو أي كلمة أخرى مرادفة لها أو تؤدي نفس المعنى، و بحساب الحد الأدنى للدرجات الخام، و هو 44% من المجموع الكلي للدرجة، و الحد الأعلى للدرجات الخام و هو **57**% من المجموع الكلي للدرجة وجد أنهما بلغا:

- الحد الأدنى = $\frac{87 \times 44}{100}$ = 38 كلمة

- الحد الأعلى = $\frac{87 \times 57}{100}$ = 49 كلمة

(2) لم يحصل أي من التلاميذ عينة البحث على الدرجات ما بين **70،87**

(3) تراوحت درجات 30 % من التلاميذ ما بين 38،49 درجة.

(4) تراوحت درجات 55% تقريبا من التلاميذ ما بين ،20،37 درجة.

(5) حصل 15% تقريبا من التلاميذ على درجات ما بين 50،69 درجة.

(6) لم يحصل أي تلميذ على درجات أكثر من 69 درجة.

(7) لم يحصل أي تلميذ على درجات أقل من 20 درجة.

و يتبين من ذلك أن:

(1)- المادة المقروءة جاءت سهلة بالنسبة لحوالي 45% من التلاميذ أفراد العينة. و هذه النسبة هي مجموع التلاميذ الذين حصلوا ما بين (38، 49 درجة) و هي 30% تقريبا مضافا إليهم مجموع التلاميذ الذين حصلوا على ما بين (50، 69 درجة) و هم 15% تقريبا.

(2)- أن المادة المقروءة جاءت سهلة جدا بالنسبة لحوالي 15% من العينة، و هم الذين حصلوا على أكثر من 44 درجة.

(3)- أن المادة المقروءة جاءت صعبة بالنسبة لحوالي 55% من العينة و هم الذين حصلوا على درجات ما بين (37،20 درجة).

و تدل هذه النتائج على أن مادة الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط جاءت صعبة القراءة بالنسبة لمعظم التلاميذ، أي أنهم يجدون صعوبة في قراءة مادة الكتاب، و هذا يدل على مستوى غير مقبول من الصعوبة لمادة الكتاب، إذ تشير نتائج أغلبية التلاميذ – عينة البحث – إلى أنهم يحتاجون إلى جهد أكبر من زملائهم الذين إعتبرت مادة الكتاب سهلة بالنسبة لهم، و هذا الجهد ينبغي أن يقوموا به تحت إشراف و توجيه الأستاذ، مما يعني الحرص من جانب الأستاذ على الإهتمام بظاهرة الفروق الفردية و المتمثلة في مستويات التلاميذ و خاصة من حيث المفردات التي يمتلكونها، والتي يمكن أن تيسّر من قراءة مادة الكتاب أو تجعل منه أمرا غير يسير.

و جملة القول في هذا الشأن أن إختبار التتمة كشف عن أن مستوى مادة الكتاب المدرسي – عينة البحث – يعد غير مناسب بالنسبة لمعظم التلاميذ و هو ما يمكن رده إلى عدم وعي المؤلفين بمستويات التلاميذ، و يبدوا أنهم لم يسيروا على أسس علمية في إختيار مادة الكتاب، إذ لا نلمح في هذه النصوص ما يدل على أن المؤلفين قد ساروا على أسس واضحة تهديهم في إختيار المفردات. فتأتي لغة الكتاب أسهل مما ينبغي أو أصعب أو تأتي الجمل أقصر مما يجب أو أطول. و قد يحوي نص جديد عددا كبيرا من المفردات الجديدة الصعبة، على حين يخلو نص آخر من أية كلمة جديدة. وقد يأتي نص في آخر الكتاب أسهل من نص سبقه في أوائل الكتاب أو وسطه.

II– النتائج المتعلقة **بالإستبيان** حول الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط و المرتبط بمعرفة **مواصفات الكتاب شكلا و مضمونا** و بالتالي إكتشاف النواحي الإيجابية و النواحي السلبية في هذا الكتاب من وجه نظر المدرسين.

بعد جمع الإستبيانات، و التي بلغ عددها (**30**) إستبيانا، قمنا بتفريغ البيانات الواردة فيها في جداول خاصة أعدت لها الغرض، و بتحليل تلك النتائج تبين ما يلي:

1- بالنسبة " **للمحور الأول**" المرتبط بمعرفة مواصفات مادة الكتاب: إشتمل هذا الجانب على **"12" مواصفة،** تعالج **مادة الكتاب** من مختلف النواحي، و قد جاءت إجابات الأساتذة عينة البحث لتبيين:

– معرفة مدى إهتمام مادة الكتاب على إكساب التلميذ المعارف المختلفة:

الإجابات	التكرارات	النسبة %
موافق	00	00
غير موافق	30	100
المجموع	30	100

– الجدول رقم **06** –

من خلال نتائج الجدول رقم (06) المتضمن للعنصر رقم (01) المتعلق بمادة الكتاب. نلاحظ أن نسبة 100% أي (مايعادل 30 أستاذ) أجابو بأن مادة الكتاب تهتم بإكساب التلاميذ معارف مختلفة.

و يؤكدون على ذلك في الشطر الثاني من هذا العنصر و ذلك من خلال ذكر هذه المعارف و التي تتمثل في: الإسم، الفعل و أزمنته المختلفة، نطق بعض الحروف وكتابتها، ظروف الزمان و المكان، التمييز بين صيغة البداية وصيغة النهاية للقصة وكتابتها، تعبير التلميذ عن أشياء من حوله (وصف المكان أو الشيئ أو الشخص)،كتابة الرسالة (رسالة الدعوى و رسالة رأس السنة)، التحدث عن القصص و القصائد والنصوص الأخرى، مفردات اللغة، التعرف على العادات و التقاليد الإجتماعية و الثقافية الخاصة بالإنسان الأمازيغي بالإضافة إلى التعرف على أكبر المؤلفين الأمازيغين.

لكن رغم تأكيدهم على إهتمام مادة الكتاب بإكساب التلميذ معارف مختلفة إلا أنهم أشاروا في جزء الملاحظات العامة الذي ختمنا به إستمارة بحثنا أنه لم يتم التركيز عليها و لم ترافق بتطبيقات.

كما أنه لم تقترح نشاطات كافية تضمن تثّبت هذه المعارف في ذهن التلميذ هذا بالإضافة إلى عدم كفاية الوقت المخصص لمادة اللغة الأمازيغية.

يتضح لنا من النتائج و الملاحظات التي قدمها أساتذة مادة اللغة الأمازيغية أنه تم إدراج قدر هام من المعارف المختلفة في مقرر مادة اللغة الأمازيغية و أنه تم توظيفها بأسلوب مبسط، بعبـــارة أخرى لم يتم توظيف المعارف و المهارات و الأنشطة بشكل متوازن.

– توظيف مقدار كافي من الرصيد العلمي الذي بإمكانه أن يضمن إثراء الثروة اللغوية بالنسبة للتلميذ:

الإجابات	التكرارات	النسبة %
موافق	00	00
غير موافق	30	100
المجموع	30	100

– الجدول رقم **07** –

من خلال نتائج الجدول رقم (07) المتضمن للعنصر رقم (02) المتعلق بمادة الكتاب. نلاحظ أنه أجاب 100 % من الأساتذة أي (ما يعادل 30 أستاذا) بالموافقة على أن الكتاب وظف مجموعة معتبرة و كافية من المصطلحات الجديدة على تلميذ هذه المرحلة. إلا أنهم يؤكدون في الشطر الثاني من هذا البند أنه لم يتم التعبير عن أغلبية هذه المصطلحات بوضوح. حيث يرون في هذا الأمر نقص و قصور. فقد وردت كثير من المصطلحات خاصة في النصوص القرائية دون وجود شرح لها و لا مرادف سواء في الجزء الخاص بشرح الكلمات الصعبة (asegzi n wawalen)

أو في الجزء الخاص بمعجم المصطلحات (Amawal) الذي يظهر في الصفحات الأخيرة من الكتاب (القسم المدون **بالخط اللاتيني**، أنظر الصفحات: 109، 110، 111، 112 من الكتاب المدرسي عينة البحث) و يؤكد بعض الأساتذة على أن التلاميذ يملكهم الغموض و يظهرون نوع من الإندهاش و النفور عند مصادفة هذه المصطلحات و يستجيبون مباشرة بالتوقف عندها (و كأنها تظهر لهم علامة من علامات التنقيط على حد التعبير أحد (الأساتذة) و العجز عند مطالبتهم بشرحها أو تقديم مرادفاتها أو أضدادها أو وضعها في جملة. هذا كله حصل حين تعامل الأساتذة مع التلاميذ الناطقين بالأمازيغية (الأمازيغية بالنسبة لهم تمثل لغة الأم) و هنا نتساءل إذا كان الأمر كذلك فماذا سيكون بالنسبة للتلاميذ غير الناطقين بالأمازيغية (الأمازيغية بالنسبة لهم تمثل اللغة الثانية). من بين المصطلحات الصعبة و الجديدة على تلاميذ هذه المرحلة و التي لم يرد لها شرح في الكتاب حسب هؤلاء الأساتذة ما يلي:

المفردة	الصفحة	المفردة	الصفحة
Amẓiw zrin yegguni alag - is	6 و 7	Xmet - xmet Taflest Yudes ameksan	6 و 7
Ibursen yules Sgunfut iwel Ibaɛayen insbuγar	20 و 21	Tizedmin Tizebgatin tagella Tuggdi Tiburga tules	14 و 15
Anagar Msebdan Iziγer Tameddurt Imγan Tett sami - t adeg	27	Igellilen tumert Isγunen aẓref Tubbiyi	20 و 21
Anegmar Tankelwit Igllilen amaynut	39	Tiγremt surf - iyi Tageldunt tumert Ayis aẓref Tafulki	32 و 33
Mennaw yessejjyen Unirset Tafenda	50 و 51	Umren azwu ageswa+ yenxeryaḍ	39
Tisednan Tanufli Imarawen	57	Imuras Adinigen Asikil	50 و 51
Agens Qban tazeqqa	72	Tawardanit taγiγdant Tahuski Yunez Icerfan Tissas	65
Urrif Anya Taftilt ayaẓil tuget	84 و 85	Tisdnan idqi txemel	77
Asuki adyinqedwi	94 و 95	Imγan Tistan	88 و 89
taẓiwwa	98	Imexda ablulaγ Tanezayt Adinqedwi	94 و 95
Aman yemmuzeγlen Tamert umsil	104	Iragen Asekkif tasilt	98 و 99

الجدول رقم- 08 –

المفردات الجديدة على تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط

بناء على ما سبق، نستنتج أن الكتاب المدرسي – عينة البحث – وظف مجموعة معتبرة وكافية من المصطلحات الجديدة التي من شأنها أن تثري القاموس اللغوي لتلميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، و التي من شأنها أن تساهم في زيادة ذخيرته اللغوية التي تساعده على زيادة فهم المقروء و القدرة على إستعمالها حاليا في حياته المدرسية و مستقبلا في حياته العملية و الإجتماعية.

إلا أنها في حاجة إلى تثمين لأنه لم يعطى لها إهتماما خاصا في طريقة تقديمها و تكرارها وتثبيتها، فتوظيف هذا العدد الهائل من المفردات بدون إيراد شرح لها و عدم تكرار توظيفها في مواضع أخرى من الكتاب (نقصد بذلك الجزء الخاص بالتمارين و القراءات الإضافية) لا تجدي نفعا، حيث لا يمكن للتلميذ مستقبلا توظيفها في إنتاجاته (الشفوية و الكتابية)، بعبارة أخرى ينبغي أن تتكرر الكلمات الجديدة مرات كثيرة في الكتاب حتى يثبت رسمها و معناها و إستعمالها كما أنه يكلف أستاذ هذه المادة كثيرا فقد يحمله ذلك على إستشارة المراجع فيما يخفي عليه منها و هذا بدوره قد يتطلب منه وقتا طويلا لسبب إختلاف المتغيرات اللغوية و الجغرافية التي أخذت منها هذه المفردات و أحيانا أخرى يجبره على إستحضار و إستصحاب بعض الأشياء إلى حجرة الدراسة لما يتعلق الأمر بمفردات يمكن شرحها بعرض مدلولاتها عرضا حسيا (مثل: الأواني الخزفية، الأدوات و الوسائل التي تستخدم في عملية النسج، نباتات برية ،...إلخ) إضافة إلى هذا فالمحتوى المثقل بالمفردات الصعبة يتطلب من الأساتذة الوقوف مرات عديدة أمام كل كلمة تبدو غامضة للتلاميذ لإطلاعهم على مدلولها و نقلها إلى أذهان تلاميذه و هذا بدوره يأخذ منه وقت كثير على حساب المدة الزمنية المخصصة و المحددة لتقديم الدروس و التي تتحدد بالنسبة لهذه المرحلة بـ **(03)** ساعات في الأسبوع. هذا النقص الذي نلتمسه من محتوى الكتاب (إغفال إستصحاب هذه الكلمات بوسائل معينة: رسوم، صور، شروحات ...) يمثل مثلب يجب أن نعمل على تلافيه حتى تتوفر للكتب الجودة و الصلاحية .

– مدى إحتواء الكتاب على قدر من المعارف و الحقائق التي تحقق الأهداف المحددة للمنهج:

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

- الجدول رقم 09 -

من خلال الجدول رقم (09) المتضمن للعنصر رقم (03) نلاحظ أن نسبة **100**% من الأساتذة (أي ما يعادل **30** أستاذ) أجابوا بأن المادة المتضمنة في الكتاب جاءت معبرة عن الأهداف المحددة للمنهج. فالحقيقة يتناول محتوى الكتاب مختلف أشكال الخطاب، و هذا ما يعني أن مادة الكتاب تجعل من تعلم أشكال الخطاب (**السرد، الوصف، التفسير**) مطلبا أساسيا وسبب إختيار هذه الأنماط من التعلم واضح فبالإضافة إلى كونه سببا **بيداغوجيا** (لأن الحياة الإجتماعية التي سوف يندمج ضمنها المتعلمون كلها منسوجة بالخطابات، و الثقافة التي نعلمها إياهم إنما نبلغها لهم بواسطة الخطاب، و اللغة نفسها فإن إكتسابها و ممارستها يتمان في واقع الممارسة الخطابية). و هو يتلاءم مع الأهداف العامة لتعليم الأمازيغية. هذا الأخير يقترح تنمية الكفاءات لدى المتعلم في ممارسة الشفوي و الكتابي مع مختلف أشكال الخطاب التي لها صلة بالحياة الإجتماعية و الثقافية. (01) و يتم هذا من خلال أنشطة التعلم التي يقترحها الكتاب و المتمثلة في نصوص **أدبية** (نصوص شعرية، نصوص نثرية) و نصوص من النوع العادي متنوعة **الأشكال التعبيرية** (سردية، وصفية، شرحية) و الكتابة و تناول الكلمة و الإستماع.

يقول محمد **رجب فضل الله (1998)**: "**إن درس النصوص فرصة للسمو بأساليب الحديث و الكتاب لدى المتعلمين، و ذلك من خلال ما يحتويه النص الأدبي من ألفاظ و أفكار و خيالات كما أنه يعوّد على الإلقاء المؤثر من حيث تمثيل المعنى، و تلاؤم الصوت، و ملامح الوجه.**" (**02**)

و يضيف في موضع آخر: "**درس النصوص الأدبية درس لغوي يساهم – مع غيره من دروس اللغة العربية – في إجادة النطق، و سلامة الأداء، و حسن الإلقاء، و دقة فهم المسموع أو المكتوب. كما أنه ينمي في المتعلمين الثروة اللغوية سواء من الألفاظ أو التراكيب و المعاني، و يربي فيهم ذوقا فنيا عالي المستوى، و درس تعليمي كونه يعمل على زيادة مدركات المتعلم،**

و توسيع أفقه الثقافي، و زيادة صلته بمدرسته، و مجتمعه، و بلده، كما انه يثير وجدان المتعلم و يؤثر في عاطفته، و يدفع سلوكه، و يجعل تصرفه إيجابيا يحقق به صالحه وصالح مجتمعه درس ثقافي يساعد المتعلمين على فهم طبيعة الإنسان، و صفاته المختلفة الحسنة و السيئة وعلى إدراك بيئته و نواحي حياته، و يساهم في زيادة خبرات المتعلم في شتى مجالات الحياة الإقتصادية والسياسية و الإجتماعية و التاريخية و الجغرافية."(03)

هذا يعني أن برمجة النصوص الأدبية (شعر، نثر، قصص) في مقرر اللغة الأمازيغية في السنة الثانية متوسط نقطة جد هامة و تؤدي دورا فعالا في تحقيق الأهداف المنتظرة من تدريس هذه المادة سواء ما يتعلق منها بتحصيل المهارات اللغوية المختلفة (القراءة، الكتابة، التعبير و الإستماع) و هذا لأن الأدب مادة طيعة يمكن إستعمالها، و الإعتماد عليها في تدريس كل تلك المهارات. أو ما يتعلق منها بتحصيل الثقافة (الأمازيغية) و توسيع أفق التلميذ الثقافي، و هذا لأن الأدب يحتوي زاد ثقافي يعرفهم بالماضي و الحاضر و يعدهم لفهم المستقبل و مواجهته.

نلتمس أهمية هذا النوع من النصوص في كونها أهم ما يتشبت به المراهق. ففترة المراهقة تتسم بأنها فترة الإيغال في الخيال، و الإغراق في أحلام اليقظة و التعلق بكثير من الفنون الجميلة، مثل الرسم و كتابة القصص و قرض قصائد الشعر.(04) و كل هذه العناصر محور إهتمام المشاريع البيداغوجية التي يحملها الكتاب المدرسي عينة البحث.

يتضح من النتائج السابقة أن مادة اللغة الأمازيغية لها علاقة بالأهداف المحددة للمنهج. إلا أنه لا يفوتنا التنبيه إلى أنه لم يتم التطابق بصورة كاملة بين ما نص عليه المنهاج و ما تضمنه الكتاب من أشكال الخطاب حيث لم ينتبه الأساتذة عينة البحث إلى عدم توظيف طوائف من النصوص الحجاجية مع العلم أن البرنامج إقترح في هذا المستوى أسلوب الحجاج، بحيث يكون الهدف من ذلك تنمية مهارة التعبير الشفوي و الكتابي لدى التلميذ و تحضيره للسنة اللاحقة (السنة الثانية من التعليم المتوسط) حيث يتعمق في دراسة هذا الشكل من أشكال الخطاب.

– معرفة وجهات نظر الأساتذة حول ما إدا كانت مادة الكتاب تجسد عناصر من التراث الثقافي الأمازيغي.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

الجدول رقم 10–

من خلال نتائج الجدول رقم (10) المتضمن للعنصر رقم (04) نلاحظ أن نسبة **100%** من الأساتذة أي (ما يعادل **30** أستاذ) أجابوا بالموافقة على أن مادة الكتاب تجسد عناصر من التراث الثقافي الأمازيغي.

إلا أنهم يؤكدون بأن هناك إهمال لبعض العناصر الأساسية من التراث الأمازيغي، و يؤكدون على أهمية و ضرورة تجسيدها في كتاب مادة اللغة الأمازيغية و ذلك قصد تحقيق تلك الأهداف المتصلة بالتراث. (تحصيل الثقافة)

و تتمثل هذه الجوانب و العناصر الأساسية التي يمكن من خلالها تناول التراث حسب هؤلاء المدرسين في:

– **الشخصيات التاريخية:** لالا فاطمة نسومر، الكاهنة، مسينيسا، يوغرطة...، فيرون في مثل هذه العناصر أهمية و ضرورة، و ذلك لما تلعبه من دور في دفع التلميذ إلى التعرف على الشخصية الأمازيغية و الإعتزاز بها، و هذا لا محالة يقود إلى تمثيل الشخصية و الإقتداء بها.

إن الحديث عن ذلك جزء من الحديث عن المعارك التي إرتبطت إسمها بتلك الأبطال و الشخصيات التاريخية.

– **المدن الأمازيغية و الأجزاء:** فإقتراح الكتاب زيارات المدن و التعريف بأجزاء الوطن من خلال الرحلات التي يقوم بها التلاميذ أو يقرؤون عنها لتذكرهم بماضي الأجداد و عطاءاتهم العظيمة، إنها ستكون لا محالة عبرة للأحفاد، و تاريخ مادي، يقف التلميذ أمامها حاني الرأس إجلال لأولئك الذين بنو و أبدعوا، و يدرك قيمة الأثر من خلال المحافظة عليه و زيارته.

و يؤكد أساتذة الأمازيغية على أن إمكانية توظيف هذه الجوانب متوفرة في الكتاب و ذلك في المشروع الثالث المرتبط بالنصوص الوصفية.

في موضع أخر صرح كل المدرسون بأنه جاءت نصوص القراءة توضح هذا التراث في تلك المقتطفات من الأدب الأمازيغي لأشهر المؤلفين الأمازيغيين (القبائليين) أمثال: **مولود معمري، مولود فرعون**،وأخرى للمؤلف **أعمر مزداد** و **طاوس عمروش**.

كذلك يظهر في تلك المقطوعات الشعرية لأبرز الشعراء الأمازيغيين منهم: **سي موح أومحند، موحند أويحيا، بن محمد**. إلى جانب ذلك تلك النصوص الشعرية لأشهر الشعراء و المغنين القبائليين أمثال: **شريف خدام، إدير، معطوب الوناس**. و أيضا تلك المقطوعات الشعرية التي تغنى جماعيا و هو ذلك النوع من الشعر الذي أطلق عليه **سالم شاكر** إسم « La Poésie Villageoise » و هو نوع من الشعر يغنى جماعة في مختلف المناسبات (**الأفراح، الأقراح**). (05) و هنا في الكتاب المدرسي عينة البحث وظفت بعض المقطوعات التي تؤدى في المناسبات الموسمية كـــ: "**إستقبال فصل الربيع**" و "**فترة العينصيا**" (الصيف الحار).

و كذالك يظهر في **الأقوال المأثورة والأمثال والحكم والقصص والحكايات** المتداولة في المجتمع الأمازيغي و الواردة في الكتاب. و في القيم الأمازيغية الإيجابية التي تحملها و تلح عليها تلك النصوص النثرية و الشعرية و الأقوال المأثورة و الحكم **كالصبر و المقاومة** و يقدمون مثال من الكتاب يصور ذلك و الذي يتمثل في النص الشعري الذي يحمل عنوان (Targit d Laz) يعني: **الحلم و الجوع** للشاعر و المغني الكبير **شريف خدام** (أنظر الصفحة "**83** " من الكتاب المدرسي عينة البحث.)

إنطلاقا مما سبق نلاحظ أن كل المدرسين موافقون على أن مادة الكتاب تجسد عناصر من التراث الثقافي الأمازيغي. و مع ذلك يؤكدون إهمال عناصر أساسية في تناول هذا التراث. يرى مدرسي الأمازيغية في كتاب اللغة الأمازيغية فرصة للغوص في العصور و الحقب التاريخية و توظيف تلك الإنتاجات الأدبية خاصة الشعرية منها التي تناولت شخصيات و أبطال تاريخية و الإشارة عبرها إلى أيام الأمازيغ و معاركهم. ففي مجال الكفاح النسوي مثلا يشار إلى أهم إمرأة أدت مهام كبيرة في الدفاع عن حياض الوطن و الكفاح من أجل عزته و كرامته كالقائدة و المجاهدة العضيمة **لالا فاطمة نسومر** فمثلا من الممكن جدا تمثيل ذلك بتلك القطعة الشعرية التي قالها الشاعر القبائلي **رشيد مزيان** و التي تحمل عنوان **فاطمة نسومر**.

أو مثلا الإستدلال بـــ **الكاهنة** كنموذج للمرأة القديمة التي مارست الحكم و غيرهم من الملوك الأمازيغ القدماء البارزين بأدوار عظيمة الشأن لأن الحديث عن القيم الأمازيغية الإيجابية التي تمثلها تلك الشخصية التاريخية إلى جانب المجال المعرفي الذي يحققه الحديث عن الموقع الجغرافي أو التاريخ

القومي و النضال في صد غزوات الأعداء يحقق في المجال القيمي ما يدفع التلميذ إلى إدراك وحدة الوطن الأمازيغي جغرافيا و تاريخيا فيسعى في سلوكه إلى تحقيق هذا الهدف. و كذلك يساهم في تعميق الشعور بذاتية الأمة الأمازيغية من خلال معرفة أمجادها و إسهاماتها النضالية.

يقول **نووة النوري** في مسألة التراث في الكتب المدرسية: **"لعل كتب اللغة العربية خير ما تجسد تلك الأهداف التي تناولت التراث"**. و يضيف في موضع آخر: **"يمكن تناول التراث في كتب اللغة العربية من الجوانب التالية:**

1- الشخصيات التاريخية

2- أيام العرب و معاركهم

3- القيم العربية الإيجابية

4- إسهام العرب في الحضارة الإنسانية

5- المدن العربية و الآثار

6- النوادر في التراث الشعبي (06)

و هذا ما يعني أنه من الممكن تثقيف التلميذ بالثقافة الخاصة بالتراث من خلال الكتب المدرسية في مادة اللغة عبر الجوانب السابقة و بالتالي تحقيق الأهداف التي تتناول التراث.

– معرفة إذا ما كانت مادة الكتاب مناسبة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
موافق	26	86.66
غير موافق	04	13.33
المجموع	30	100

– الجدول رقم 11–

من خلال تنائج الجدول رقم (11) المتضمن للعنصر رقم (05) نلاحظ أن نسبة **80**% أي (ما يعادل **26** مدرس من **30**) أجابوا بأن مادة الكتاب مناسبة لمراعاة الفروق الفردية. و يؤكدون على ذلك في **الشطر الثاني** من هذا البند حيث يقدمون أمثلة لأساليب يقترحها الكتاب لمواجهة مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ و هي كما يلي:

– وجود مقدمة تعطي التلميذ فكرة عن تنظيم الكتاب و إستخدامه.

– وجود فهرس يتضمن محتويات الكتاب.

– يحدد الكتاب الهدف الإجرائي من دراسة المادة في بداية كل مشروع.

– يتضمن الكتاب مخطط لكل مشروع قبل عرض محتواها.

– يحتوي الكتاب مجموعة من الصور تعبر عن النص و تعين التلاميذ على فهم أشياء قد لا يستطيعون إدراكها عن طريق خبرتهم المحدودة المباشرة.

– يعرض الكتاب أسئلة حول كل صورة تصاحب النص و يوجه التلميذ للإجابة عليها. و هذا سينمي ملاحظاته.

– شرح للكلمات الصعبة الواردة في نصوص الكتاب.

– إستخدام الألوان في الصور و الكتابة و صفحات الكتاب.

– وجود خلاصة في نهاية كل مشروع لأهم ما ورد فيه.

– تنوع النصوص من حيث نوعها و تناولها.

– تنوع الأسئلة و التدريبات الواردة في الكتاب.

– تنويع حجم الكتابة بين العناوين الرئيسية و الفرعية مع إستخدام الألوان أو التأطير.

– ذكر المصادر التي أخذت منها مادة الكتاب.

– يوجد صفحات في شكل روائز.

- يوجد في نهاية كل مشروع مجموعة من أسئلة التقييم الذاتي (شبكة للتقييم الذاتي).
- ينتهي الكتاب بمعجم مصطلحات مرتبة أبجديا و مصحوبة بمصدر كل منها.

أما النسبة الباقية و التي تمثل **13.33** من المدرسين (أي ما يعادل **4** أساتذة من **30**) لم يوافقوا على هذا الأمر. و يبررون رأيهم في **الشطر الثاني** من هذا البند كما يلي:

- عدم التنويع في وسائل الإيضاح.
- تعريض التلاميذ لكثير من الكلمات الصعبة (ألفاظ غير متداولة) و الجديدة و التي لا يتوفر لها شرح في الكتاب.
- أغلب المقطوعات الشعرية لا ترافقها صور تضع أمام عقول التلاميذ و تحت أعينهم ما يجذبهم على الأقل إلى قراءتها.
- عدم وجود تكرار كافي للمفردات الصعبة.
- لا تظهر كل المفردات الجديدة على التلاميذ الواردة في معجم المصطلحات الذي يحتويه الكتاب.
- عدم تحرر مادة الكتاب من النمطية الثقافية التقليدية الشائعة عن الإنسان الأمازيغي (نهر، واد، جبل، كانون، دار من طين، غابة، نسج،خزافة.....) فهي لا تتناول الحقائق الحديثة في هذه البيئة التي يعيش فيها الإنسان الأمازيغي و عوامل التغير فيها.
- لا نلمح في الكتاب ما يدل على أن المؤلفين قد ساروا على أسس واضحة تهديهم في إختيار المفردات. فتأتي لغة الكتاب أسهل مما ينبغي أو أصعب، و قد يأتي نص في آخر الكتاب أسهل من نص سبقه في أوائل الكتاب أو وسطه.

إنطلاقا من هذه النتائج، نلاحظ معظم المدرسين(**86.66%**) يؤكدون على أن مادة الكتاب مناسبة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، و الحقيقة أن كل العناصر التي يبررون بها رأيهم تبدو واضحة تستهدف في المقام الأول أن يجد المدرس و كل تلميذ المجال المناسب و الفرص الوفيرة للتعليم المثمر. و هذا ما يؤكد حرص المؤلفين على أن يفيد من أداة الكتاب أكبر عدد من التلاميذ إلا أنه لا ينبغي أن نغفل أهمية النقاط التي أشار إليها المدرسون الذين أجابوا بالنفي لأن غياب تلك الأمور ينتقص من قيمة الكتاب و جودته. فمسألة اضطراب لغة الكتاب من الصعوبة إلى السهولة و عكس ذلك تؤكدنا من ظهور في الكتاب عندما طبقنا **إختبار التتمة** على عينة من التلاميذ (**إرجع إلى إختبار التتمة في دراستنا الراهنة**)، حيث لاحظنا عند تصحيح الإجابات أن النص الرابع من عينة النصوص التي تم اختيارها لتطبيق **إختبار التتمة** جاء سهلا على النص الثاني إذ كل التلاميذ عينة البحث تحصلوا على علامات جيدة تتراوح ما بين (**18** و **20**)، بالنسبة للنص

الرابع، بينما النص الثاني فتتراوح علاماتهم مابين (**8** و**11**) والذين ربما ترجع إجابتهم هذه إلى تلقيهم صعوبات في إيجاد مرادفات لهذه الكلمات الصعبة و الجديدة على التلاميذ و هذا نظرا لاختلاف الأداء و المتغيرات اللغوية للغة الأمازيغية. علما أن المحتوى المثقل بالمفردات الصعبة يتطلب الوقوف كل مرة أمام كلمة غامضة لإطلاع التلميذ على مدلولها و هذا يتطلب وقت أكثر على حساب المدة الزمنية المخصصة لكل درس كما من شأنه أن يزعج أو يقلق المدرس الذي سيحاسب في النهاية إذا لم ينهي البرنامج في الوقت المحدد. و من المفروض يوزع الكتاب بعد تأليفة على عدد من التلاميذ من المستوى الذي ألف الكتاب له، لتحديد الألفاظ الصعبة بالنسبة لهم و نوع الأساليب الملائمة لسهم، و التعرف على مدى فهمهم لمادة الكتاب، و إتفاقها مع درجة نضجهم في هذا المستوى.

و نعني بهذا على المؤلفين أن يتجنبوا إستعمال الكلمات الصعبة و يوظفوا الكلمات المناسبة في تأليفهم تسهيلا للفهم و القراءة.

– معرفة إذا ما كانت مادة الكتاب تتصل ببيئة التلميذ المحلية:

الإجابات	التكرارات	النسبة المؤوية
موافق	30	100
غير موافق	00	00
الموضوع	30	100

– الجدول رقم 12 –

من خلال نتائج الجدول رقم (12) المتضمن للعنصر رقم (06)نلاحظ أن نـسبة **100**% من الأساتذة (أي ما يعادل **30** أستاذ) أجابوا بالإيجاب في أمر إرتباط مادة الكتاب ببيئة التلميذ المحلية. و الحقيقة أن المؤلفين إهتموا ببيئة التلميذ عن طريق توظيف مجموعة من الحكايات والقصص المتداولة في محيط التلميذ. فنجد قصص أبطالها حيوانات مثل الأسد، الثعلب، القنفذ، الحصان، السلحفاة، كما نجد قصص شخصياتها تتمثل في الكائنات الغريبة كالغول و الجنية، و بعضها الاخر أشخاص من طبقة الفقراء و طبقة الأغنياء.

و يؤكد **عبد الرحمان لوناس** أن هذه الشخصيات المذكورة من الحيوانات و الكائنات الغريبة والأفراد من الطبقة الفقيرة تظهر كثيرا في الحكايات و القصص المتداولة في بيئة التلميذ القبائلي.(07)

و كذلك توظيف مجموعة من المقطوعات الشعرية مقتطفة من **الأدب الشفوي** الامازيغي تصف بيئة التلميذ و تعكس جوانب حقيقية عن واقع أفراد يمثلون سلف هذا الخلف و تعبر عن واقع جزائري وجد أو قد لا يزال موجود. و تحليلها يسمح بالوصول إلى خصائص هذا المجتمع و نظامه و بناءه و قيمه عبر الماضي و الحاضر و المستقبل فمثلا المقطوعة الشعرية الواردة في الصفحة "**83**" والتي تحمل عنوان "Targit d laz" تصف حالة الفقر المدقع الذي عرفه المجتمع الجزائري خلال الفترة الإستعمارية.(الإحتلال الفرنسي)

و نلتمس أيضا ذلك من خلال توظيف مقطوعات شعرية تؤدى جماعة عند الاحتفال بالمناسبات الموسمية (أنضر الصفحات "88 " و "8" من الكتاب).

أما القطع النثرية الواردة في الكتاب فهي كذلك تحمل محتوى مستوحى من بيئة التلميذ. حيث ورد نصين يتناولان وصف بيئة التلميذ الطبيعية و الجغرافية و المسكن التقليدي للإنسان القبائلي،

و نصين حول **الصناعات التقليدية** المعروفة في المجتمع القبائلي(**النسج و الخزافة**) و التي تمثـــل إلى يومنا نشاطات تمارس كمهنة معترفة بها و يتقاضى اجر عليها.

كما ورد نصين آخرين يتناولان مجموعة من **العادات و التقاليد** عند الاحتفال ببعض المناســـبات الموسمية كفصل **الربيع** و فترة **العينصيا** (في فصل الصيف و حين الانتهاء من الأعمــــال الفلاحيـــة كالحصاد و الدرس).

بعض هذه النصوص مقتطفة من مؤلفات مشهورة لكتّاب أمازيغيين أمثال (**مولود معمري، مولود فرعون، أعمر مزداد**) و البعض الأخر مأخوذ من أعمال و مؤلفات (Henri Genevois).

إلى جانب ذلك ورد نصين حول **الفنون الشعبية** للمجتمع القبائلي يتمثل في **الطبخ**. إننا نعلم أن الفتاة ستصبح سيدة للمترل في مستقبل مرتقب، فعلى المدرسة أن تأخذ على عاتقها أمـــر تزويـــد التلميذات، و هن في المدرسة، بما تحتاج إليه في هذا المترل الذي تتولى قيادته (كإتقـــان الطـــبخ، الطرز...)، و عليها أن تعدها لكي تقدم إلى أهل بيتها طعاما شهيا يراعي القواعد الصحية و التوفير الاقتصادي. و في هذا الصدد يقول **أحمد مختار عضاضة**: "**إننا إذا زودنا الفتيات بالثقافة العامة، و لم نزودهن بما يحتجن إليه في مملكتهن المترلية، فإننا نقصر تقصيرا فادحـــا، و نخـــالف هدف التربية الحقيقي.**" (08)

يتناول هذين النصين أشهر الأطباق التي تحضر في محيط التلميذ فتم عرض وصفة طبخ "**الكسكس بالمرقة**" و الذي يمثل وجبة عامة الناس في **الأفراح و الاقراح**.

إضافة إلى ذلك وصفة طبخ " **الفطائر**" التي تحضر بوجه الخصوص في الأيام الأولى من فصل الربيع، و التي يعتقد من تحضيرها في بداية فصل الربيع، إبعاد دوران النمل داخل المنازل في فصل الصيف. كما تحضر في شهر "**أوت**" مضاف إليها البصل حيث يعتقد من تحضيرها في هذه الفترة ضـــمان الصحة الجيدة لأفراد العائلة. على الرغم من أن هذه المعلومة غير واردة في الكتاب عينة البحث.

إنطلاقا من النتائج السابقة، نستنتج أن مؤلفين الكتاب حرصوا على ربط مادة الكتاب ببيئـــة التلميذ المحلية، فكل مواضيع الكتاب متصلة بهذه البيئة و تشجع التلميذ على الإتصال بالبيئة و جمع معلومات عنها، و التعرف على مشكلاتها، إنها تصور عناصر ذات طابع محلي، مستوحاة من بيئـــة التلميذ الطبيعية و الجغرافية و الثقافية و الاجتماعية، و بذلك فهي تقدم معلومات عـــن محيطـــه، و بالتالي تثقف عقله و توسع خبراتها و تعرفه بماضيه و حاضره و تعدّه لفهم المستقبل و مواجهته. في نفس الوقت تزود التلميذ غير الناطق باللغة الامازيغية بألوان جديدة من المعرفة و الثقافة يضيفها إلى ما لديه من رصيد معرفي و ثقافي. إلا انه رغم سعي مؤلفي الكتاب بدرجات متفاوتـــة إلى أن

تكون محتويات الكتاب مما يثير اهتمام التلاميذ و يتصل بحياتهم و يدور حول بيئتهم. يظهر لنا من خلال مجموعة الحكايات الواردة في الكتاب أنه لم تقدم عناية تامة وإهتمام لتلك الحكايات التي يكثر تداولها في محيط التلميذ(**أنظر الملحق رقم " 05"**). فإذا كان ينبغي أن تتجاوز طبيعة هذه الثقافة التراث الشخصي للمتعلم خلال قراءة الأنواع الأدبية المختلفة إلى ثقافة متفتحة أكثر على القطر الجزائري بأكمله و على العالم أيضا، فهذا نجده متوافر في الكتاب و نال حصته، حيث نجد قصص مأخوذة من الأدب الفرنسي(أنظر الصفحات:29،32،33 التي لا ننكر بأنها تنقل رسائل و أفكار عن قيم إنسانية عالمية تشترك فيها جميع المجتمعات بإختلاف درجات تقدمها، أو تخلفها و بإختلاف فئاتها الإجتماعية و مستواها الثقافي (كالجدّ و العمل، حسن المعاملة و التحلي بالظرافة وإحترام الغير...إلخ).

إلا انه ينبغي ألاّ ننكر بانّ الكتب أدوات لحفظ أساسيات الثقافة (09) فكتاب اللغة الأمازيغية هيأ فرصة لحفظ و صيانة هذا التراث الثقافي الضخم و بعثه و تجديده.لذلك نرى في توظيف تلك الحكايات المتداولة في محيط التلميذ أهمية بالغة . يشتهر مجتمعنا بتراثه الشفوي و حكاياته العريقة التي تحمل بين طياتها معاني سامية و مقاصد نبيلة وفي هذا الصدد يقول Camille Lacoste Dujardin: **"أنتجت المجتمعات الامازيغية تعبير أدبي شفوي غني جدا و رفيع، و جدير بالظهور في المرتبة الأولى من ميراث الثقافات الشفوية في العالم كله"** (10) و من بين هذا التراث الشفوي نجد الحكايات التي تمثل إحدى دعائم الاتصال الشفوي التي تعتمد عليها الأسرة في ضبط سلوك الأبناء ووسيلة لنقل معاني مرتبطة بالقيم و العادات التي يحددها المجتمع بل إنها تنقل مجموعة من رسائل إتصالية ذات محتوى ثقافي يرتبط بالجانب الروحي، و من خلال عرض مجموعة من معتقدات الإطار العام لتنظيم و ترتيب الحياة الاجتماعية. و من جهة أخرى يرتبط بالجانب الثقافي المادي يتعلق بالمأكولات و الأطباق و الثمار، و الألبسة و الحلي و الأشياء الثمينة. فكل هذه الجوانب تنقل معاني رمزية عن الواقع الاجتماعي الذي تتردد فيه تلك الحكايات و الذي يشكل محيط التلميذ، و نحن نعلم أن الجزائر منذ القدم كانت محط أنظار العديد من الأمم و الشعوب المتوافدة عليها، فتعاقب الحضارات و تعدد أشكال الإستعمار لأرض الجزائر أدى ذلك إلى التفاعل مع أمم عديدة طيلة أحقاب تاريخية متتالية ساهم في تكوين موروثنا الثقافي بالعودة إلى رصيدنا الوافر من الحكايات الشعبية. هذه الأخيرة تعبّر في لغة ضمنية أو صريحة عميقة المغزى و الدلالة على المستويات الاجتماعية و السياسية(11) و عن هذه المحطات التاريخية المختلفة،بعبارة أخرى كل هذه المحطات – الفينيقيون ،الوندال،البزنطيين،ثم الفتوحات العربية الإسلامية ،الأتراك، و الغزو الفرنسي بعدها حاضر في هذه الحكايات الشعبية و المرويات الشفوية المتداولة في محيط

التلميذ،لذا فمن حقها أن تدرج في الكتاب، و من حق التلميذ أن يسمعها و يقرأها و يعيها لأنها مستوحاة من واقعه و تعبر عن بيئته من جهة. و قادرة على إتمام دور الأسرة في تربية هذا النشء وتكوينه من جهة أخرى.

بناءا على ذلك نرى في توظيف هذا النوع من الحكايات (**الحكايات المتداولة في محيط التلميذ**) بعث القوة و الحيوية للغة الأمازيغية. و بإمكانها أن تساهم في تحقيق أهداف ذات طبيعة **لغوية**(تعليم القراءة، الكتابة، الكلام و الاستماع) و أهداف ذات طبيعة **ثقافية**(تنسم الثقافة الأمازيغية)

– معرفة إذا ما كان الكتاب يحرص على ربط مادته بميول التلاميذ و مشكلاتهم:

الإجابات	التكرارات	النسبة المؤوية
موافق	28	93,33
غير موافق	02	6,66
المجموع	30	100

– الجدول رقم 13–

من خلال نتائج الجدول رقم(13) المتضمن للعنصر رقم (07) نلاحظ أن نسبة **93.33**% من الأساتذة (أي ما يعادل **28** أستاذ من **30**) أجابوا بالموافقة على أن الكتاب يحرص على ربط مادته بميول التلاميذ و حاجاتهم و يوضحون ذلك في **الشطر الثاني** من البند على أنه كل مشروع من المشاريع البيداغوجية الواردة في الكتاب تعالج نواحي مختلفة و مهمة بالنسبة للتلاميذ و تتصل بميولهم و حاجاتهم. **فالمشروع الأول**: يتناول مجموعة من القصص. و التلاميذ يميلون إلى سماع القصص و الشغف بها يحقق اللّذة و المتعة في نفوسهم، إضافة إلى ذلك يجدون فيها ميدانا رحبا للتحصيل و التهذيب، و التثقيف و التذوق الأدبي.

المشروع الثاني: يتناول موضوع تحرير الرسالة، هذا النوع من الموضوعات له أهمية بالغة بالنسبة للتلميذ، و هذا لأن الحياة الإجتماعية التي يتواجد فيها التلميذ منسوجة بالإتصالات توظيف الرسائل المكتوبة في إتصالاته بغيره عن قرب أو عن بعد.

كما أن الكتاب تتخلله **مقطوعات شعرية** تتناول مواضيع مختلفة. و التلميذ في أمس الحاجة إلى الشعر الذي يرضي حاجاته فينشده في حياته الخاصة، و يلقيه فردا أو جماعة في الحفلات داخل المدرسة و خارجها عند إحياء المناسبات المختلفة الموسمية، الوطنية، الدينية...إلخ. و كون تلاميذ هذه المرحلة يغلب على طبيعتهم الخجل و التردد و يتهيبون النطق منفردين، فهذه القطع الشعرية تمنح فرصة كاملة تعينهم على تجاوز هذه العقبة و ذلك من خلال مطالبتهم بحفظها أو حفظ شيء منها بعد الدراسة و الفهم و إلقاءها فرادى أو جماعة.

إلى جانب ذلك يؤكدون على أهمية الموضوعات التي إحتواها **المشروع الثالث** و التي تركز على تناول عناصر من بيئة التلميذ. و التلاميذ يميلون لإكتشاف البيئة المحيطة بهم.

ثم يضيفون إلى كل ذلك وضوح الهدف من مادة الكتاب بالنسبة للتلاميذ. علما أن وضوح الهدف يحدد معالم هذه المادة و يزيدها حيوية، و يساعد التلاميذ على ربطها بخبراتهم و إهتماماتهم.

أما النسبة المتبقية و التي تمثل**6.66** % من الأساتذة (أي ما يعادل **5** أساتذة من **30**)، أجابت بالنفي على هذا الأمر و تبرر رأيها كما يلي:

– غياب قصص المخاطرات و المغامرات و الشجاعة و البطولة القائمة على الحقيقة و الخيال و التي تحمل دوافع شريفة و غايات محترمة. و مثالهم في ذلك قصص الرّحالة و المكتشفين.

– عدم الإلتفات عند إختيار النصوص إلى بعض القطع الأدبية (الشعرية) التي تتناول مواضيع تهم تلاميذ هذه المرحلة مثل: **الغربة**. و يؤكدون على إقتراحهم لهذا النوع من المواضيع إنطلاقا من الحقيقة الواقعة و المرّة التي صرّح بها تلاميذهم حين مطالبتهم بالتصريح عن آمالهم المستقبلية بعد إتمام دراستهم.فالإجابة كانت نفسها لدى جميع **الذكور** (التلاميذ)، و نسبة كبيرة لدى **الإناث** يصرّحون بالهجرة إلى فرنسا أو إلى كندا بعد إتمام الدراسة.

و يقترحون هنا المقطوعة الشعرية التي تحمل عنوان **Amuh a muh** للشاعر و المغني القبائلي الكبير **سليمان عزام**.

– إغفال مواضيع من الحياة اليومية الخاصة بالتلميذ (الشخصية و المدرسية)، مثالهم في ذلك موافق من الحياة المدرسية للتلميذ :كوصف المكتبة المدرسية أو حجرة الدراسة أو قاعة المطعم، حفلة مدرسية بمناسبة معينة.

إنطلاقا من هذه النتائج السابقة، يبدو أن مؤلفي الكتاب المدرسي – عينة البحث– سعوا إلى ربط مادة الكتاب بميول التلاميذ و مشكلاتهم. خاصة و أنهم انتبهوا إلى كل من الجانب الحسي و الوجداني للتلميذ من خلال إختيار مجموعة من المقتطفات (**شعر و نثر**) من الأدب الأمازيغي. و في هذا الصدد يقول **عبد العليم إبراهيم**: "**إننا إذا تعهدنا تلميذا بالتعليم فإننا نحاول إثارة عواطفه و إحساسه و انفعاله، كما في عرض القصص، والنصوص الأدبية،و بعض الحقائق الدينية**". (12) فهذه النصوص الأدبية و الحكايات الواردة في الكتاب تساعد التلميذ على توجيه نفسه في دراسة مادة الكتاب، و الكشف عن إهتماماته من خلالها. و بالتالي ستساهم في الوقت نفسه في تنمية ميوله.

أما النسبة الضئيلة من المدرسين غير الموافقة على وجهة النظر هذه فلها مبرراتها الخاصة التي لا ينبغي إهمالها خاصة و أن هناك من الباحثين من يؤكد تلك الأمور ففي إطار عنصر الهجرة يقول جماعة من الباحثين: " **إنّ تلاميذ هذه المرحلة يستبد بهم الشغف و الشوق إلى رؤية الأقطار الأخرى فيفكرون في الهجرة، لأن دورهم كمراهقين يتطلب منهم توسيع بيئتهم و السيطرة عليها و التحرر من سلطة الكبار، و الحياة في بيئة لا تعلم عن طفولتهم و عجزهم شيئا**."(13)

فعلى مؤلفي الكتب المدرسية الإنتباه إلى هذا النوع من الظواهر الخطيرة التي إقتحمــــت المجتمــــع الصغير(البيئة المدرسية).

– معرفة إذا ما كانت مادة الكتاب قابلة للإستخدام في الحياة:

الإجابات	التكرارات	النسبة المؤوية
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

– الجدول رقم 14–

من خلال نتائج الجدول رقم (14) المتضمن للعنصر رقم (08) نلاحظ أن نسبة **100**% من الأساتذة(أي ما يعادل **30** أستاذ) أجابوا بالموافقة على أن مادة الكتاب قابلة للإستخدام في الحياة. بعبارة أخرى ما يسوقه الكتاب يقوم الجسور بينه و بين الحياة بحيث ينتقل أثر ما يتعلمه التلميذ منه إلى مواقف الحياة.

و يوضحون ذلك في **الشطر الثاني** من هذا البند حيث يرون في تلك النصوص الأدبية(الشعرية و النثرية) و القصص و الحكايات وظيفة و أثر ليس في نقل الأفكار إلى ذهن التلميذ فحسب بل في تكوين الإتجاهات و القيم فيهم و تنميتها و إكسابهم معلومات وظيفية كالخلق القويم (**حسن الصحبة و الأخوة و الاتحاد و حسن النية و الابتعاد عن الطمع و حسن المعاملة و حب العمل و الجدّ و عدم احتقار الضعفاء ،اليتيم و الفقير، و إحترام العمل اليدوي و تحمل المسؤوليةوالتفكير المرتب و إتقان بعض المهارات**). و يستدلون بأمثلة من الكتاب و ذلك في النص القصصي الوارد في الصفحة "**26** "و الذي يحمل عنوان " bu txidas iteddu d win ibedden " يعني **"ذو المكائد يصاحب دائما الذكي"** فمغزى هذه القصة يتمثل في **حسن الحيلة و كيف ينجو صاحبها** و في مثل هذا النوع من القصص تتاح الفرصة للتفكير و الإبتكار، اللذان يساعدان التلاميذ في حياتهم المستقبلية حينما تواجههم بعض المعضلات و المواقف الصعبة.

النصين اللذين يتناولان **وصفات الطبخ** (أنظر الصفحات: 98 ، 99 و 104، 105) لأشهر أكلات في بيئة التلميذ تفيد التلميذات المتعلمات في حياتهن المترلية، و فيها قضاء لحاجة من حاجات التدبير المترلي. و فيها تدريب للمتعلمات على إلتزام النظام و الدقة و الإعتماد على النفس و التعود على الأمور المترلية و الاقتصاد المترلي من خلال الكميات و المقادير التي تحددها تلك وصفات الطبخ.

النصان اللذان يتناولان **الصناعات اليدوية**(azetta يعني: النسج، talaɣt تعني: تربة الصلصال التي تستعمل في صناعة الأواني الطينية) التي تعتبر من النشاطات المعروفة و الأكثر ممارسة في بيئة التلميذ، و التي تشكل مصدر العيش لفئة هامة من سكان الأرياف تساهم في إعداد هؤلاء المتعلمين إعدادا يتفق مع وضعهم الطبيعي في الحياة و الإنتفاع بالمقروء حول هذه المواضيع في الحياة المستقبلية العملية.

النصين اللذان يتناولان إحتفال المجتمع الريفي ببعض المناسبات الموسمية و ممارسة بعض العادات والتقاليد في وسط هذه البيئة الطبيعية التي يحيا فيها التلميذ من فصل الربيع والذي يمثل الفصل المفضل لدى سكان الريف(**فصل النشاط و الجمال و التكاثر**) يحتفل به تعبيرا عن الاستعداد للعمل و النشاط.

و فترة **العينصيا** التي تتوسط فصل الصيف، و فترة الراحة لأهل الريف بعد نهاية الحصاد و كل الأعمال و الأشغال الفلاحية، يحتفل به تعبيرا عن نهاية العمل و الجد و النشاط و التفرغ إلى أمور أخرى كتلك النشاطات المتعلقة بالتسلية كالحفلات. ففي هذه المادة الثقافية كسبا جديدا للتلاميذ حيث يولي أهمية للطبيعة التي يحيا فيها، كما أنها مجال لتنمية خبراتهم فيما يتصل بالطبيعة إذ نجد في موضوع **"**lemeɛnesla" الوارد في الصفحة "**94**"من الكتاب إشارة للطريقة التقليدية التي تستعمل في حماية الفواكه من الأمراض و الحشرات الضارة و التي تضمن منتوج ذو نوعية رفيعة. فكل هذه الأمور تأكد العلاقة القائمة بين الإنسان و الطبيعة. و لما كان الأمر كذلك فإن هذه المواضيع هامة في عالم اليوم الذي تدمر فيه البيئة بالنفايات، و يقطع فيه الشجر، و تحرق الطبيعة، فتلقي الدعوة المعاصرة إلى الحفاظ على الطبيعة بالعادات و التقاليد القائمة في المجتمع.

أما النصوص التي تقدم **نماذج من الرسائل** فإن الحياة الإجتماعية التي يندمج فيها التلاميذ تقتضي منهم إتقان مهارة تحرير الرسائل لقضاء حاجتهم في جميع مجالات الحياة.

إنطلاقا من النتائج السابقة، نستنتج أن الكتاب يحرص من خلال مادته على تمكين التلاميذ من الإنتفاع بما يتعلمونه منها في مواقف الحياة إلى أقصى حد ممكن من الإنتفاع. و هذا معيار من معايير جودة الكتاب المدرسي حيث يقول "**رضوان ابو الفتوح**" في هذا الصدد: "**الكتاب المدرسي الجيد هو الذي يحرص على جعل نظرياته و معلوماته وثيقة الصلة بالحياة مفسرة بظواهرها**

و نظمها قابلة للتطبيق فيها.(أي ذات قيمة نفعية اجتماعية)(14)

– معرفة إذا تم عرض مادة الكتاب بشكل يساعد على إستخدام طرق تدريس متعددة:

الإجابات	التكرارات	النسبة المؤوية
موافق	25	83.33
غير موافق	05	16.67
المجموع	30	100

– الجدول رقم 15–

من خلال نتائج الجدول رقم (15) المتضمن للعنصر (09) نلاحظ أن **83,33**% من الأساتذة أي (ما يعادل **25** أستاذ من **30**) أجابوا بأن مادة الكتاب عرضت بشكل يساعد على إستخدام طرق تدريس متعددة، بينما أجاب **16,67**% من الأساتذة عن هذا الأمر بالنفي.

من خلال نتائج الجدول أعلاه نستخلص أن معظم الأساتذة أجابوا بالإيجاب في هذا الشأن، و لعل إرتفاع هذه النسبة يرجع إلى حظور دورات تدريبية و الإستماع إلى محاظرات في مجال الجديد في طرق التدريس في اللغات.

أما عن النسبة الباقية من الأساتذة الذين أجابوا بالنفي عن هذا الأمر و التي تبقى نسبة ضئيلة، فالحقيقة الإنطباع الذي خرجنا به عند حضورنا لبعض الدروس بإحدى المتوسطات خلال الزيارات الميدانية هو أن هناك من الأساتذة من يشعرون حتى الآن أن عملية التدريس لا تزيد عن كونها مجرد نقل يوجد في الكتاب المدرسي إلى عقول التلاميذ، و بالتالي فإنهم لا يرون من التدريس أكثر من الإلقاء، بينما هناك مداخل عديدة و طرق و أساليب عديدة أيضا يستطيع المدرس لو أدرك طبيعة التدريس ما يجري فيها من تفاعلات، و كذلك ما يرمي إلى تحقيقه من الأهداف، لأستطاع أن يتعامل مع محتوى الكتاب بصورة أفضل.

و الشيء الذي يؤسف له أكثر هو عدم إستطاعة أحد الأساتذة الإجابة على سؤال طرحناه عليه عن **مفهوم المقاربة بالكفاءات**. و هنا يحق لنا التساؤل: كيف لمثل هذا الأستاذ تطبيق المقاربة بالكفاءات التي يعتمد عليها المنهاج المقترح للغة الأمازيغية؟

– **معرفة مدى جودة فهرس الكتاب:**

الإجابات	التكرارات	النسبة المؤوية
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

– الجدول رقم 16–

من خلال نتائج الجدول رقم (16) المتضمن للعنصر رقم (10) نلاحظ أن نسبة **100**% من الأساتذة أي (ما يعادل **30** أستاذ) أجابوا بالإيجاب على أمر جودة فهرس الكتاب. و الحقيقة أن فهرس الكتاب كان موضع إهتمام من جانب المؤلفين، حيث بذلوا عناية خاصة في جعل الفهرس شامل و واضح، يعطي فكرة عامة عن الموضوعات التي يتضمنها الكتاب. و قد شغل الصفحات: (**2**و**3**) من الكتاب، يبدأ بعرض **المشاريع البيداغوجية** التي يقترحها برنامج السنة الثانية متوسط في مادة اللغة الأمازيغية. (**تتمثل في ثلاثة مشاريع تتمحور حول**: Tira n tmacahuts tugniwin **يعني** :كتابة القصة بالصورة، Tira n tebrats **يعني**: تحرير رسالة، Asewsen n kra n temnedt **يعني**: وصف منطقة)، ثم تحدد الصفحة التي يبدأ منها كل مشروع (**المشروع الأول في الصفحة "05"، المشروع الثاني في الصفحة "49" و المشروع الثالث في الصفحة "63"** ثم يحدد عدد **المقاطع التعليمية** التي ينظم فيها كل مشروع بيداغوجي (**فالمشروع الأول يتضمن ثلاثة مقاطع، و المشروع الثاني يتضمن مقطع واحد، و المشروع الثالث يتضمن أربعة مقاطع**) و بعدها يعرض النصوص المحتواة في كل مقطع (**و هي عبارة عن نصوص أدبية – قصص، شعر، نثر– و نصوص عادية متنوعة الأشكال التعبيرية**) مع ذكر الصفحات. ثم يشير في نهاية الصفحة "**2**" و التي تشكل الصفحة الأولى منه (الفهرس) إلى "**Ammawal**" يعني: معجم المصطلحات الواردة في الكتاب.

أما الصفحة رقم "**03**" من الكتاب و التي تمثل الصفحة الثانية من الفهرس فتم عرض **Iferdisen n tutlayt** يعني: أدوات اللغة (و تتمثل في: قواعد اللغة و النحو والصرف مع الإشارة إلى محتوياتها و الصفحات التي تشغلها من الكتاب.

إلى جانب ذلك أشار المؤلفين في فهرس الكتاب إلى ما يتعلق بنشاط الكتابة و الـــذي ورد تحـــت عنوان**"Afares stira"** و أخيرا المراحل التي يظهر فيها أسئلة **التقيـــيم الـــذاتي** مـــع ذكـــر الصفحات.

إنطلاقا من هذه النتيجة، يتضح لنا أن في كتاب اللغة الأمازيغية -عينة البحـــث- فهـــرس يعطي فكرة عامة عن محتوى الكتاب. و هذا ما يعني أنه بإمكانه أن يجعل المتعلم أكثر شوقا لدراسة أفكار الكتاب و مضامينه، خاصة و أنه لا يكتفي بذلك و إنما يحمل خصائص شكلية تضمن ذلك و هي تتمثل في: عرضه في جدول مناسب الحجم، ملون بلون برتقالي (أعمدة ملونه بلون برتقالي فاتح، و أعمدة أخرى ملونة بلون برتقالي قاتم) بالإضافة إلى إستخدام الألوان في كتابـــة محتـــواه (اللون الأحمر، الأسود، الأبيض) و كذلك تغيير حجحم الكتابة. (أنظر الصفحات: 2 و 3 مـــن الكتاب المدرسي – عينة البحث-)

- معرفة مدى جودة مقدمة الكتاب:

الإجابات	التكرارات	النسبة المؤوية
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

- الجدول رقم 17-

من خلال نتائج الجدول رقم (17) المتضمن للعنصر رقم (11) نلاحظ أن نسبة **100**% من الأساتذة أي (ما يعادل **30** أستاذ) أجابوا بالإيجاب على أمر جودة مقدمة الكتاب. و الحقيقة أن مقدمة الكتاب كانت موضع إهتمام بالغ من جانب المؤلفين، حيث بذلوا عناية خاصة في جعل المقدمة شاملة و واضحة و حافزة عن طريق عرض ماهية الكتاب، أي المراد منه، و عرض محتواه إجمالا، و توضيح أهمية مادته و الإشارة إلى المعلومات و الخبرات التي سبق لهم إكتسابها و بين المعلومات الجديدة التي يحملها الكتاب و عرض الأغراض المستهدفة من المادة الجديدة. و خاصة أنهم حرصوا تماما على توجيه تلك المقدمة للتلاميذ و الأساتذة للإستفادة منها خاصة في حالة عدم وصول الدليل المرافق للكتاب في بداية العام الدراسي.

إنطلاقا من هذه النتائج نستخلص أن مقدمة الكتاب توفّر للتلاميذ قدر من الفهم أدق لمجال الكتاب و للغاية منه و هذا ما يعني أن سيكون تناولهم له أكثر نجاحا حيث يمكنهم أن ينطلقوا إلى التفصيلات المبنية في المشروعات البيداغوجية و المقاطع التي تتكون منها لاحقا، و عن طريق دراستهم للخاص في ضوء العام، يمكنهم إستيعاب المادة بشكل أيسر. و في هذا الصدد يقول **"عدنان زيتون"**: «**تعد العناية بمقدمة الكتاب هامة لأنها تعطي المتعلمين فكرة عن الأهداف المرغوبة من الكتاب العلمية، بأسلوب علمي مشوق و جذاب يشد المتعلم إلى مواصلة قراءة الكتاب.**»(15)

– معرفة مدى سلامة مادة الكتاب من الأخطاء (التي تتعلق بالنحو، الصرف، الإملاء):

الإجابات	التكرارات	النسبة المؤوية
موافق	00	00
غير موافق	30	100
المجموع	30	100

– الجدول رقم 18–

من خلال نتائج الجدول رقم (18) المتضمن للعنصر رقم (12) نلاحظ أن نسبة **100**% من الأساتذة (أي ما يعادل **30** أستاذ) أجابوا أن مادة الكتاب غير سليمة من الأخطاء أي أن مادة الكتاب تحتوي مجموعة من الأخطاء. تتمثل هذه الأخطاء فيما يلي:

الصفحة	الخـــــــطأ	التصـــــــــويب
09	– في التمـــرين الأول: إقترحـــت كلمـــة **"Ilef"** التي تعني "**خنزير**" لتوضـــع تحـــت رسم يصور "**فيل**".	– من المفروض تقترح كلمة **"Ilu"** أو كلمة **"Lfil"**
14	– في الأسئلة المطروحة حول الصورة المرافقة للـــنص **"Tasaft n uwaγezniw"** (يعني: شجرة الغول). يقول السؤال رقـــم "**7**" ?Acu yebγa– يعني: (ماذا يريد؟). هذا السؤال غامض و ليس له علاقة بالسؤال الذي سبقه، و لا بالسؤال الذي يليه. – السؤال رقم "6" يقـــول: -Acu i d- tewwi yid-s teqcict? يعني: (مـــاذا تحمل الطفلة؟) – الــــسؤال رقـــــم "**7**" يقـــــول: ?Acu yebγa- يعني: (ماذا يريد؟) – الــــسؤال رقـــــم "**8**" يقـــــول: Ayen ur- yeffiγ ara γur-s umγar? يعني: (لماذا لم يخرج العجوز إلى الطفلة؟) – في السطر الأخير من الفقرة الأولى للنص الوارد في نفس الصفحة (الصفحة **14**) ورد خطـــأ في الكلمـــة الأخـــيرة يتمثـــل في: teqcict-nni**t** (يعني: تلك الطفلة)	– من المفروض يكون هناك إنسجام وتلاحم و تتابع في الأسئلة. – من المفروض تكتب الكلمة بـــدون حـــرف **"t"**. تكتـــب كمـــا يلـــي: **teqcict-nni**

الصفحة	الخـــــــطأ	التصــــــــــويب
21	– في الفقـــرة الثالثـــة مـــن الـــنص "Ayrad d tifawt" [يعـــني إسمـــين لشقيقتين Ayrad (إسم طفلة) و Tifawt (إسم طفلة)] وضعت علامة الإســتفهام في مكان غير مناسب لها. - Yerra-as gma-s: «ur ttgad, ad nelkem ibεayen-nni**?** I deggreγ, ad aγ-ddiwden s axxam.»	من المفروض لا يوجد علامة الإستفهام في هذه الجملة.
33	– في النص "Tiwkilin" يعني: "الجنيات" ورد خطأ في السطر "**36**" في جملة جـــاءت في صـــــيغة أســـلوب المـــتكلم (Discourt direct) كما يلي: Tenna-as: "Dyemma-**s** iyi-d iqeddmen." فالحرف "**s**" الوارد في الجملة ليس له مكان في صيغة المتكلم. و إلا تتحول العبـــارة إلى صيغة أسلوب الغائب. (Discourt indirect) و في إطارها تحذف النقطتـــان المتعامدتان و الشولتان المزدوجتان (عمليـــة التنصيص)	– إذا أراد بها صيغة أســلوب المــتكلم فالجملة تكون كما يلي: -Tenn-as: "dyemma iyi-d-iqeddmen." أما إذا أريد صــيغة أســلوب المــتكلم فالجملة تكون كما يلي: -Tenn-as d yemma-s i-ti d-iqeddmen.
104	– في الـــنص "Asewwi n teγrifin" يعني: (طريقة تحظير الفطائر) ورد خطــأ في السطر الثاني مـــن الفقـــرة الأولى iγes– (tamtunt) يعني الخميرة التي تـــستعمل في تحضير الكسرة.	من المفروض ترد الكلمة كما يلي: - Iγes n temtunt أو -Iγes (temtunt)

الجدول رقم– 19 –

– جدول يبين قائمة الأخطاء (النحوية أو اللغوية أو الصرفية)الواردة في الكتاب –

إنطلاقا من النتائج السابقة، تأكدنا من أن الكتاب إحتوى على مجموعة من الأخطاء و الغلطات و قد أجاب جميع الأساتذة عينة البحث بالسلب في هذا الشأن. فإجابتهم في الشطر الثاني كشفت هذه الأخطاء.

هذه القضية تبقى محل تساءل نوجهه إلى مؤلفين الكتاب: فيما إذا كان أن يعقل أن تكون هذه الأخطاء عفوية، و إن كانت كذلك، فما دور لجان الإعتماد و المصادقة التابعة للمعهد الوطني للبحث في التربية.

يقول **جون ديوي: "التربية هي إعادة بناء و تنظيم الخبرة"** (16)، بمعنى أنها عملية إجتماعية تعد الفرد للإندماج في الحياة الاجتماعية و تنشئة بطريقة نستطيع من خلالها خلق فرد واع و مدرك بالمجتمع الذي يتطور ضمنه فهي تعمل من أجل تنمية القيم الخلقية و الاتجاهات و العادات الحسنة و المشاركة الاجتماعية، و غيرها من السمات التي تجعل الفرد مواطنا صالحا و هذا لا يكون مع كتب مدرسية – تلك الوسيلة الفعالة و الأساسية في العملية التربوية- تحمل أخطاء بهذه الشاكلة.

فهذه الأخطاء تبقى منافية لمواصفات و معايير تأليف الكتاب المدرسي الجيد.

2- بالنسبة **للمحور الثاني** المرتبط بمعرفة مواصفات وسائل الإيضاح الواردة في الكتاب:

إشتمل هذا الجانب على سبعة مواصفة تعالج وسائل الإيضاح من كافة النــواحي، و قــد جاءت إجابات الأساتذة عينة البحث لتبين:

-إذا ما كانت وسائل الإيضاح (الصور) تساعد على فهم المادة:

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	29	96.66
غير موافق	01	03.33
المجموع	30	100

- الجدول رقم 20 -

من خلال نتائج الجدول رقم (20) المتضمن للعنصر رقم (01) من الجزء المتعلق بوســائل الإيضاح نلاحظ أن نسبة **96.66**% من الأساتذة أي (ما يعادل **29** أستاذ من **30**) أجابوا بــأن الصور الواردة في الكتاب تساعد على فهم المادة.

في حين أن نسبة **03**% من الأساتذة أي (ما يعادل أستاذ واحد من بين **30**) أشــاروا إلى أن هناك بعض الصور التي تحتاج إلى مراجعة، و المثال الذي قدم في ذلك الــصورة الــواردة في الصفحة "**17**" و التي ترافق النص الشعري الذي يحمل عنوان "**Avava inu va…**" حيــث تظهر الصورة إمرأة عجوزة جالسة على حصيرة مع مجموعة من الصغار، دائرين حــول الموقــد، تروي لهم قصة. و يرى أن النص الشعري يحمل بين دفتيه أفكار و معاني بعيدة عن مــا تقدمــه الصورة. و يؤكد على أن صاحب هذه المقطوعة الشعرية بصدد وصف يومية من يوميات الــشتاء في منطقة القبائل، و أنه يلتمس تعارض بين ما يظهره الرسم من فكرة و بين ما يحمله النص مــن أفكار.بعبارة أخرى لا يوجد تكامل تفكيري بين الفكرة المرسومة و الفكرة المقــروءة. و هــذه المعادلة من المفروض ينبغي أن تكون حسب "**عميش عبد القادر**" (**2003**) كما يلــي: الفكــرة المنطوقة + الفكرة المرسومة= تكامل تفسيري، و هذا في إطار علاقة تبادلية. (17)

إنطلاقا من هذه النتائج، يظهر لنا أن مؤلفي الكتاب المدرسي - **عينة البحث**- ســعوا إلى تقديم صور لإنارة المعنى و إغنائه في ذهن التلميذ المتعلم و هذا من خلال إصــطحاب النــصوص المكتوبة بصور معبرة تشكل دعما حسيا للكلام و الأفكار التي تتضمنها النصوص. أما أمر الصورة التي يرى فيها أحد الأساتذة بأنها لا تتوافق مع ما يتضمنه النص من أفكار فإننا نعتبره أمر خاطئ،

فبعد قراءتنا لنص القصيدة/الأغنية و جدنا أحد أبياهّا تقــول "Arrac zzin-d i temγart la asen- tesγar tiqdimin " يعني: (الأطفال حول العجوز تعلمهم أشياء من الماضي.)

فالصورة الواردة تقدم شيء قليل جدا من النص الشعري/الأغنية تاركة الباقي منها لمخيلــة التلميذ. فيبدو أن الأستاذ الذي نظر نظرة سلبية إلى هذه الصورة يرجع إلى عدم التدقيق و التركيز على معاني هذه القصيدة/ الأغنية رغم أن هذه الفكرة المصورة صرح بها بدون تعبير مجازي.

-إذا ما كانت وسائل الإيضاح متصلة إتصالا مباشرا بالنصوص القرائية:

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

- الجدول رقم 21-

من خلال نتائج الجدول رقم (21) المتضمن للعنصر رقم (02) من الجزء الخاص بوسائل الإيضاح نلاحظ أن نسبة **100**% من الأساتذة أي (ما يعادل **30** أستاذ) أجابوا بأن وسائل الإيضاح موضوعة في أماكنها المناسبة من صفحات الكتاب. فالحقيقة جاءت صور الكتاب في نفس الوضعية من بداية الكتاب إلى نهايته، حيث يعرض أولا عنوان النص ثم تليه الصورة مباشرة مرفقة بمجموعة من الأسئلة (تدور الأسئلة حول ما تحتويه الصورة من أفكار و معاني) ثم يأتي بعدها النص المكتوب بإستثناء الصورة الواردة في الصفحة "**29**" (**أنظر الملحق رقم "06"**)حيث تظهر الصورة جانب النص أنظر ويكمن الإختلاف بينها في حجم كل صورة فقط فهناك صور شغلت صفحة كاملة، و هناك صور شغلت نصف الصفحة، و منها ما شغل ربع صفحة).

نستخلص من هذا كله أن صور الكتاب موضوعة في أماكن مناسبة- **تسبق النص المكتوب و تقابله في نفس الوقت**- بالنسبة للنص و هذه الوضعية بإمكانها أن تعطي نتائج تحصيلية سريعة بالنسبة للتلاميذ الذين تعتبر الأمازيغية بالنسبة لهم لغة "**الثانية**"، و نتائج أسرع بالنسبة للتلاميذ الذين تعتبر الأمازيغية بالنسبة لهم لغة "**الأم**"، حيث ينتقل التلميذ المتعلم من هذه الصورة إلى النص بفكرة مسبقة تسمح له أن يزيد عليها عند قراءة النص، و هي بذلك تزوده بمعرفة و إدراك الأشياء جملة ثم يتبين-بعد ذلك- أجزاءها.

- **إذا ما كانت وسائل الإيضاح مشوقة و جذابة:**

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	15	50
غير موافق	15	50
المجموع	30	100

- الجدول رقم 22-

من خلال الجدول رقم (22) المتضمن للعنصر رقم (03) نلاحظ أن نسبة **50**% من الأساتذة أي (ما يعادل **15** أستاذ من **30**)، أجابوا بأن وسائل الإيضاح المتضمنة في الكتاب مشوقة و جذابة.

كما أن نسبة **50**% من الأساتذة أي (ما يعادل **15** أستاذ من **30**) أجابوا بالنفي عن هذا الأمر. و يبررون رأيهم هذا في **الشطر الثاني** المكمل لهذا البند و الذي يتمثل في تقديم أمثلة لما ورد في الكتاب من وسائل الإيضاح غير مشوقة و جذابة إن وجدت.

حسب هؤلاء الأساتذة وردت بعض الصور لا تتوافر فيها الناحية الجمالية مثل الصور الواردة في الصفحات: "**64**"، "**76**"، "**72**"، "**84**"، "**104**". (أنظر هذه الصفحات في الكتاب المدرسي عينة البحث)

إنطلاقا من هذه النتائج، نستخلص أن بعض الصور الواردة في الكتاب يتوافر فيها عنصر التشويق بالإضافة إلى جذب إهتمام التلاميذ إليها و هذا يبقى مما يضمن أداء الغرض التعليمي بشكل حسن فبالإضافة إلى تثبيت معلومات التلاميذ تعطي جو جماليا في الكتاب.

أما المجموعة الأخرى التي ينقصها عنصر التشويق فإننا نرى إمكانية تجاوز ذلك عن طريق إستبدال هذه الرسومات بصور تلتقط من بيئة المتعلم المحلية. فهذه الأخيرة (النوع من الصور) قد تكون أفضل وسيلة للتعرف على بيئته و مشاهدة حقائق تتصل مباشرة بواقعه و محيطه. و أكثر من ذلك تجعل التعلم أكثر فعالية.

– إذا ما كانت وسائل الإيضاح الواردة في الكتاب متنوعة.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	00	00
غير موافق	30	100
المجموع	30	100

– الجدول رقم 23–

من خلال نتائج الجدول رقم (23) المتضمن للعنصر رقم (04) من الجزء الخاص بوسائل الإيضاح نلاحظ أن نسبة **100**% من الأساتذة (أي ما يعادل **30** أستاذ) أجابوا بالنفي عن أمر تنوع الوسائل التعليمية الواردة في الكتاب.و الواقع تتمثل وسائل الإيضاح الواردة في الكتاب في مجموعة من الصور لا غير، حيث تصطحب صورة واحدة كل النصوص القرائية النثرية الواردة في الكتاب باستثناء النص الوارد في الصفحة (57) و الذي يحمل عنوان: **imarawen iw aεzizen**" كما رفق نص شعري واحد بصورة و هو الذي يحمل عنوان **" A baba inu ba..."** الوارد في الصفحات (**17** و **18**) .

أما الجداول، فنجدها عبر مختلف تمرينات و أسئلة الكتاب (أنظر الصفحات: **11،28،24،45،67،69،71،79،100**

يقترح الجزء المكمل لهذا العنصر أنه إذا كان هناك إمكانية توظيف وسائل أخرى يرجى ذكرها. و قد ورد ضمن هذه الإقتراحات توظيف صور تأخذ من بيئة التلميذ، و صور كاريكاتورية و هذا بالنسبة للنص الوارد في الصفحة"**29**" و الذي يحمل عنوان **ẓẓdec ḍ tweṭṭuft"**. و النص الشعري الوارد في الصفحة"**74**"و الذي يحمل عنوان:**"MuḤ afenyan**" و توظيف خريطة تبين موقع الجزائر و هذا في التمرين الوارد في الصفحة"**67**" من الكتاب.

من خلال هذه النتائج نستنتج أن مؤلفي الكتاب لم يولوا إهتمام لتنويع الوسائل التعليمية حيث إكتفوا بعرض مجموعة من الصور لتوضيح دلا لات مادة الكتاب و تثبيت معلومات التلاميذ و بعض الجداول لضمان تنظيم التلاميذ للإجابات في القسم الخاص بالتمارين.

نرى في اقتراحات المدرسين أهمية كبيرة مقارنة بمحتوى الكتاب فالصورة المقتطفة من بيئة المتعلم المحلية تعبر تعبيرا حيا عن المكان أو الشئ أو الشخص الموصوف وهذا بدوره يجذب إنتباه التلاميذ و إهتمامهم بالموضوع كما يعطي جوا جماليا للكتاب.

كما نرى أيضا أهمية في ذلك الإقتراح المتعلق بالصور الكاريكاتورية، حيث هذا النوع من الصور يتلائم كثيرا في المواقف المرتبطة بوضعيات التهكم و الإستهزاء و السخرية. كما توفر فرص النشاط و الحيوية و المشاركة لدى التلاميذ، بل بإمكانها أن تحقق لهم المتعة، و تحفزهم على القوة و الملاحظة و التخيل و الإبداع.

أما أمر إقتراح توظيف خريطة لبيان موقع الجزائر فإننا نرى في هذا أهمية بالغة، فالكتاب المدرسي ليس بالضبط كتاب مادة واحدة ككتب الأخصائيين، و لكنه إلى جانب ذلك مواد مرتبطة بحيث يفيد التلميذ من تعلم إحداها في تعلم الأخرى عن طريق ما بينها من عناصر مشتركة في العادة أو في اللغة أو في طريقة الفكر و في هذا الصدد يقول **رضوان أبو الفتوح**: "الكتاب المدرسي الجيد هو الذي يحرص على أن يربط مادته بالمواد الدراسية الأخرى على إعتبار أن المعارف و المهارات متصلة في أساسها." (18)

- إذا ما كانت وسائل الإيضاح غير مزدحمة بالتفصيلات:

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

- الجدول رقم 24 -

من خلال نتائج الجدول رقم (24) المتضمن للعنصر (05) من الجـــزء الخـــاص بوســـائل الإيضاح نلاحظ أن نسبة **100%** من الأساتذة أي (ما يعادل **30** أستاذ) أجابوا بالإيجاب عن أن وسائل الإيضاح الواردة في الكتاب غير مزدحمة بالتفصيلات.

نستخلص من هذه النتائج أن وسائل الإيضاح الواردة في الكتاب المدرسي عينـــة البحـــث محدودة المعلومات و بعيدة عن التفاصيل. و في هذا الأمر يرى الباحثين في ميدان الكتب المدرســية أن إزدحام الوسيلة التعليمية ببيانات غير مطلوبة تقلل من أهميتها. (19) و هذا ما يعني أنه تحقـــق أمر جودة الكتاب من خلال عدم إزدحام وسائل الإيضاح الواردة فيه بالتفصيلات. كما نفهم من ذلك أنه تم ترك مجال لمخيلة التلميذ في تصور و إدراك ما إختفى من الأمور التي تحملها النـــصوص و الإجابات المنتظرة من الأسئلة التي ترافقها.

- إذا ما كانت وسائل الإيضاح تحمل ألوان مناسبة (متناسقة و منسجمة):

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	15	50
غير موافق	15	50
المجموع	30	100

- الجدول رقم 25-

من خلال نتائج الجدول رقم (25) المتضمن للبند رقم (06) من الجزء الخاص بوسائل الإيضاح نلاحظ أن نسبة **50%** من الأساتذة أي (ما يعادل **15** أستاذ من **30**) أجابوا بأن الصور الواردة في الكتاب تحمل ألوان متناسقة و منسجمة.

أما النسبة المتبقية و المتمثلة في **50%** من الأساتذة أي (ما يعادل **15** أستاذ من **30**) فأجابت بالنفي عن هذا الأمر و يؤكدون ذلك في الجزء المكمل لهذا العنصر و الذي يتمثل في: إذا كانت هناك صور تحمل ألوان غير مناسبة يرجى ذكرها. و هي حسب هؤلاء الأساتذة كما يلي:

الصفحة	**النقص**	**التعديل المطلوب**
06	- لُوّن أحد الثيران باللون الرمادي - لُوّن ثور آخر بلون وردي	- يقول النص بأن أحد الثيران أسود. - يقول أيضا بأن هناك ثور آخر يحمل اللون الأحمر.
76	- الألوان التي تحملها الصور باهتة و ليست منسجمة. إنها لا تبرز حقيقة الأشياء المصورة (الألوان التي تزين بها الآنية الطينية و الخزفية في منطقة القبائل) كما أنها لا تبرز الناحية الجمالية. (أنظر الصفحة "**76**" من الكتاب)	- إعطاء الأشياء المصورة ألوانا تشبه بلون الحقيقة (أي كما في بيئة التلميذ) يساعد المتعلم على الربط بين الحقيقة (الواقع) و الصورة. و كذلك إختيار ألوان تبرز الناحية الجمالية التي تمتاز بها الآنية الخزفية و الطينية.
84	- ظهور ألوان زائدة (لا علاقة لها بالصورة) في شكل أعمدة متقاطعة بلون بني قاتم (**أنظر الملحق رقم " 07** ")	- ينبغي أن تحذف هذه الألوان التي لا مبرر لوجودها في الصورة.

الصفحة	النقص	التعديل المطلوب
104	– تحمل الصورة ألوان عديدة لا ضرورة لظهورها. فالجدار لوحده يحمل أكثر من خمسة ألوان (فاتحة و قاتمة) تظهر في شكل بقع متداخلة فيما بينها. (أنظر الملحق رقم " **08** ")	– اللون الرمادي (الفاتح و الداكن) هو اللون الذي تطلى به جدران البيت التقليدي (القبائلي).

– الجدول رقم 26 –

يبين قائمة الصور التي تحمل ألوان غير متناسقة

إلى جانب النقاط السابقة، يضيف الأساتذة بعض الملاحظات تتصل بالألوان التي تم إختيارها من أجل توضيح عناصر كل صورة و تسهيل فهم أجزائها تتمثل في التساؤل حول اللون "**الأحمر**" الذي لون به أحد الثيران. يظهر هذا اللون في الصورة التي ترافق النص القصصي الوارد في الصفحة "**06**" من الكتاب و الذي عبر عنه باللون "**الوردي**".و ذلك حول ما إذا هناك في الحقيقة "**ثور وردي**" أو "**ثور أحمر**"؟ و هذا مع العلم أن في إعطاء الصورة أو كل جزء من أجزائها اللون الذي يحمله في حقيقته يساعد المتعلم على الربط بين الحقيقة و الرسم الذي يصورها. و في هذا الصدد يرى الباحثين ينبغي أن يتركز إختيار الألوان لأي رسم على إبراز الحقيقة بالدرجة الأولى ثم الناحية الجمالية بالدرجة الثانية. (20)

كما يتساءلون عن أمر إختيار اللون "**الأصفر**" في تلوين اللباس الذي ترتديه أغلب الشخصيات الواردة في صور الكتاب (أنظر الصفحات: "**14**"، "**17**"، "**32**"، "**76**"، "**84**"، "**88**"، "**94**"، "**104**" من الكتاب المدرسي عينة البحث.)

إنطلاقا من النتائج السابقة، نستنتج أن كل الصور الواردة في الكتاب جاءت ملونة. و هذا مما يضمن إعطاء مدلولا أكبر إيضاحا من صور غير ملونة. لأن الألوان تشكل عاملا فعالا في ربط المدركات بمدلولاتها و تساعد على إبراز الموضوع الواحد و تسهل فهم أجزائه.

أما ما يتعلق بأمر "**الثور**" الملون باللون "**الوردي**" و الذي يقول النص المكتوب بأنه "**ثور أحمر**" فإننا تأكدنا من تداول إصطلاح "**الثور الأحمر**" في بيئة التلميذ قاصدا به لون "**الغزالة**" . و بناءا على ذلك فإنه ينبغي أن يكون الثور الوارد في الصورة بني يميل إلى الأصهب بدلا من اللون الوردي.

أما فيما يخص توظيف "**اللون الأصفر**" في تلوين اللباس الذي تحمله أغلب الشخصيات التي وردت في الصور الواردة في الكتاب فنرى في تنويع الألوان أهمية، خاصة و أن الزينة مشكلة من مشكلات المراهقات و المراهقين، فالمظهر الجذاب اللائق هاجس كبير من هواجس هذه الفئة من الأفراد. فتنويع الألوان و الجمع بين الألوان القريبة بعضها من البعض يحدث إنسجاما بينها و بالتالي تجتمع هذه الألوان على جمال الصور، و هذا بدوره تجذب الرائي (التلميذ) و يسهل عليه تمييز عناصر الصورة، بمشاهدتها بالعين المجردة.

- **مدى وجود وسائل الإيضاح تحتاج إلى تعديلات:**

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

- الجدول رقم 27-

من خلال نتائج الجدول رقم (27) المتضمن للبند رقم (07) من الجزء الثاني المتعلق بوسائل الإيضاح نلاحظ أن نسبة **100** % من الأساتذة أي (ما يعادل **30** أستاذ) أجابوا بأنه يوجد في الكتاب المدرسي - **عينة البحث**- صور تحتاج إلى تعديل.و يؤكدون ذلك في الجزء المكمل لهذا العنصر (تجدر الإشارة هنا أن التعديلات المصاحبة لها من إقتراح أساتذة مادة اللغة الأمازيغية) تتمثل هذه الصور فيما يلي:

الصفحة	**الخطأ أو النقص**	**التعديل المطلوب (إقتراحات الأساتذة)**
06	- تعرض الصورة مجموعة من الحيوانات المفترسة من جهة، و ثلاثة ثيران من جهة أخرى كلها مجتمعة في غابة. هنا الصورة لا تصور الموقف كما ينبغي. (أي لا تلمح بجودة إلى الأفكار التي يتناولها النص المكتوب)	- من الممكن تقديم هذه الثيران الثلاثة مجتمعة ترعى، و الحيوانات المفترسة تراقبها بشراسة من بعيد، و الأسد شره يتقدم خطوة خطوة بحذر و إحتيال.
14	1- تعرض الصورة شخصية "**الغول**" في صورة إنسان إرتدى ثياب رمادية، تغطي رأسه و باقي جسمه الظاهر من وراء صف من الأشجار هنا يتساءل الأساتذة هل يكفي تمثيل الغول (كائن غريب) في تلك الصورة إلى جانب دلالة الإنقباض و التكشير البادية على وجهه	- تقديم الغول في صورة كائن غريب، شرس، و متوحش، نهم. يقول الباحث "**عبد الرحمان لوناس** في هذا الصدد: ".... الغول أو الغولة شخصية يتكرر ظهورها كثيرا في الحكايات الشعبية الأمازيغية، تجسد الغيلان الذكر في هيئة كائن منفر، كريه ومثير للاشمئزاز سفاح

14 (تابع)	للتعبير عن فكرة غرابة الغول و شراسته و وحشيته؟ **2**- يظهر الغول في الصورة في وضعية جانبية بالنسبة للطفلة (**أنظر الملحق رقم"09"**. لواقع هذه الوضعية تتناقض مع ما تحمله القصة من فكرة. إنها تركز على إختباء الغول و تجسسه و هذا نلتمسه من العبارة التالية : « Yiwen wass iɛ̓ss-iten-d uwaɣzniw, yasla-asen amek i ttmesawalen » يعني(في يوم من الأيام ترقبهما الغول فعرف كيف يتفهمان)	و قاس، أما الأنثى تقدم في صورة إمراة عجوزة حقيرة وقذرة عمياء أو عوراء شرهة، بفم كبير و أسنان طويلة." (21) - ينبغي أن يظهر الغول في وضعية اختباء(وراء الطفلة و مختبأ وراء الاشجار أو وراء جدار بيت العجوز مثلا)
17	- تقدم الصورة عجوزة و أطفال جالسين حول الكانون. هذه الوضعية من الجلوس ليست صحيحة فالكانون لم يكن أبدا محفور في وسط البيت التقليدي (القبائلي).و إنما يصنع بعيدا عن الباب، و ذلك حتى لا تطفئ النار. و هذا التناقض مع الواقع قد يوضع التلميذ أمام حيرة، خاصة لما يكلف بمشروع حول المسكن القبائلي التقليدي.	_ وضعية الجلوس التي ينبغي أن توضحها الصورة ليست دائرية، و إنما نصف دائرية بالنسبة للكانون. و هذا يؤكده أيضا النص الذي يرافق هذه الصورة في عبارة: Amɣar yettel deg uvernus di tesga la yeẓẓiẓin يعني:العجوز ملفوف داخل برنوسه يتدفئ في زاوية البيت.(و هذا ما يؤكد أن الكانون يحفر في زاوية من زوايا البيت الأمازيغي)
20	**1**- يصور الرسم بطلا القصة : طفل وطفلة(شقيقان) تحت شجرة، في مشهد	

20 (تابع)	طبيعي، لا يعبر عن تلك المواصفات التي يحملها النص المكتوب الذي يرافق هذه الصورة. و التي تتمثل في عمق الغابة ووعورتها. و هذا نلتمسه من العبارة الواردة في الصفحة"**21**" و التي تقول:" γer tafrara, kkren, ṭṭfen abrid nsen. Teddun, teddun, abrid s axxam nsen ur asen d-iban." يعني:(مع طلوع النهار، أخذوا يمشوا ، يمشوا بعيدا، لكن لم يظهر لهم الطريق الذي يؤدي الى بيتهم.) أيضا لا يبدي المشهد الظاهر في الصورة على أن هذا المكان الذي يتواجد فيه (وهذا من المفروض شئ طبيعي يميز أي غابة) الشقيقان مخيف على الصورة من أن النص المكتوب يؤكد ذلك من خلال عبارة: "teffeγe-d yiwet n temγart… ziγen tamγart -nni d tteryel." يعني:(خرجت عجوزة - هذه العجوزة في حقيقتها جنية). فلا الطبيعة المصورة و لا الألوان المستعملة في الصورة تعبر عن مواصفات هذه الغابة.(**أنظر الملحق رقم"11"**	- يقترح هنا تصوير الطفلين وسط طبيعة (غابة) وعرة، مخيفة، مظلمة، مملوؤة بنبتات و أشجار برية متنوعة الشكل تمتاز بغلبة الألوان القاتمة و الناضرة. نسجل هنا أننا عثرنا على كتاب قصص"" **Hansel and Gretel** هذه القصة التي تم ترجمتها إلى الأمازيغية في الكتاب المدرسي عينة البحث إلى:" **ayrad d tifawt** و الواردة في الصفحات: (20،21) و قد تضمن هذا الكتاب صور جيدة تعبر بجودة عن مضامين القصة و بكيفية تسهل على القارئ(التلميذ) فهمها. فمثلا تقدم صور عن الغابة تتوافق مع ما يحمله النص من فكرة حول هذه الغابة. (**أنظر الملحق رقم " 10"**)

20 (تابع)	**2** -كذلك يتجلى لنا أن الصورة لا تعبربجودة ولا تشير إلى فقر البطلان على الرغم من أن النص المكتوب يؤكد ذلك في عباراته على ذلك، مثلا: "azeddam d igellil tikwal ur ttafen ara d acu araččen" يعني:(الحطاب فقير جدا.إلى درجة أحيانا لا يجدون حتى بماذا يقتاتون.) "Asmi ara tuzureḍ,adk-ččeɣ" يعني:(سأأكلك عندما تسمن) فهنا يؤكد النص على نحافة الطفل"ayrad " لذلك أدخلته الجنية في جرة كبيرة لتطعمه حتى يسمن ثم تأكله.	_ يقترح هنا تصوير حالة الفقر لعائلة الحطاب من خلال هيئة و ملامح الطفلين (نحافة الطفل "ayrad" مثلا). كذلك من خلال اللباس الذي يرتديه كل منهما(لباس: رث، قديم، مقطع، أومرقع، حالت ألوانها...) في كتاب القصص"Hansel and Gretel" نجد صور تعبر بجدية عن هذه الأمور و تتوافق مع السياق السوسيوثقافي الذي ألفت فيه على خلاف الصورة الواردة في الكتاب المدرسي عينة البحث.(**أنظر الملحق رقم:"12"**)
26	– تقدم الصورة أبطال القصة الذين يتمثلون في مجموعة من الحيوانات: **الأسد، الثعلب** و الغريب في الأمر هو أن الحيوان الثالث يتمثل في"**asardun**" يعني "**الحصان**" إلا أن ما يظهر في الصورة قريب جدا إلى صورة"**الحمار**". (**أنظر الملحق رقم "13"**)	– عرض صورة الحصان بدلا من صورة الحمار.
38	– تقدم الصورة شخص في موضع صيد لا أكثر ولا أقل. في الواقع دلالة النص القصصي لا تتوافق تماما مع دلالة الصورة. فالصورة لا تقدم أي شئ يثير إنتباه القارئ(التلميذ) حالة الصياد (رجل فقير) و لا دهشته من هذه السمكة الغريبة.	– تقديم الصياد في هيئة رجل فقير و بسيط (كأن يحمل ثياب رثة،قديمة،قبعة مقطعة مثلا) جالس على صخرة منبسطة، و في وضعية تسمح للقارئ رأية ملامح وجهه و إكتشاف رد فعله أمام هذه السمكة الغريبة، فيتمكن القارئ (التلميذ) من الإجابة على الأسئلة المطروحة حول هذه الصورة

38 **(تابع)**	فهذا الشخص المصور في هذه الصفحة لا يختلف عن الشخص المصور في الصفحة"5" من الكتاب.(شخص جالس في حالة كتابة رسالة.)	(السؤال رقم "**6**") و أيضا جذب التلميذ أكثر و تشويقه لقراءة النص، و بعثه إلى تصور ما تبقى من الأفكار التي لا أثر لها في الصورة.
50	– تظهر الصورة شخصا (ذكر) جالسا يكتب رسالة. هذه الصورة مصطحبة بعنوان يقول:" A tameddakkelt-iw n tassa" يعني: (صديقتي الغالية)، ثم يقابلها نص مكتوب ينتهي بإسم الشخص الذي كتب الرسالة و هو: "Tiziri"(**ثيزيري**) (اسم أنثى يعني بالقبائلية "بدر"). هنا نلتمس عدم الإنسجام بين كل من "**عنوان النص**" و "**الصورة المعبرة**" و"**النص المكتوب**"	– إستبدال صورة الشخص (الذكر) بصورة أنثى حتى يتم الإنسجام و التوافق بين العنوان و الصورة و النص المكتوب.
72	– تظهر الصورة جزءا من المترل الموصوف في النص الذي يصاحبها. الرسام هنا لم يولي إهتمام كبير في رسم و تصوير هذه الأشياء المذكورة مثل: **الموقد، الأجرة، الزخرفة** التي تحملها الجدران و"**Takwat**" (نوع من الفجوات تصنع داخل الجدران في البيوت القبائلية التقليدية) فهذه الأخيرة تظهر في الصورة على شكل اللوحات الجدارية للتزيين. (cadres)	– إذا تم في هذه الصورة عرض بعض الأشياء فقط من المترل الموصوف، و تم ترك الجزء الآخر لمخيلة التلميذ، فإن الجزء الظاهر لا يعبر بجدية عن ما يصفه النص. (فمثلا الزخرفة الأمازيغية الذي تزين به الجدران و الآنية الطينية و الخزفية لا أثر لها في الصورة.)
76	– تقدم الصورة إمرأتين تصنعان أواني	

76 **(تابع)**	طينية، و مجموعة من أواني مصنوعة من الطين، لكن يظهر أن الصورة لا تصور تلك الأواني كما عبر عنها النص و لا ساحة الفناء التي ترتب فيها، و لا الطريقة التقليدية التي تعتمد عليها هاتان الإمرأتان في صناعتها.	– عرض صورة تعبر عن بعض الأفكار الواردة في النص المكتوب(في صبغة تقليدية)
84	– تقدم الصورة إمرأة تنسج باليد لكن لا تعطي صورة النسيج كما هو في بيئة التلميذ: غياب الألوان و الأشكال المعروفة في الزخرفة الأمازيغية. وضعية جلوس المرأة ليست صحيحة فلا يمكن النسج بتلك الوضعية.	– تقديم صورة لنسج يحمل الزخرف (تشكيلات هندسية) التي تزين بها الزرابي و تصويرها بالألوان المفضلة (الفاتحة) لدى هؤلاء الأفراد. أما وضعية جلوس المرأة تكون وراء خيوط النسج.
104	– تقدم الصورة إمرأة تطبخ. النقص في هذا الرسم نلتمسه من الأسئلة المطروحة حول الصورة فالسؤال رقم(05) يقول:"Ɣef wacu yers uḍajin?" يعني: (على ماذا وضع الصحن؟) ما تظهره الصورة صحن موضوعا على نار و مجموعة من الحطب.	– وضع الصحن على:"Inyan" (و هي ثلاثة أحجار مستطيلة الشكل توضع على حافة الكانون، توضع عليها الآنية عند الطبخ).

الجدول رقم- 28-

- قائمة وسائل الإيضاح الواردة في الكتاب التي هي في حاجة إلى تعديلات -

إنطلاقا من هذه النتائج نستنتج أن أغلبية الصور الواردة في الكتاب المدرسي -**عينة البحث**- بها نقائص حيث (11) صورة من بين (16) صورة في حاجة إلى تعديل. فيبدو أن الرسام الذي وكلت إليه مهمة الرسم لا يعرف حق معرفة العناصر المتصلة بالثقافة الأمازيغية (القبائلية) وما يمتاز به المحيط الذي يحيا فيه التلميذ من ميزات و مواصفات، كما نلتمس عدم الإهتمام و الجدية و نقص الدقة في تصوير بعض المواقف.

3- بالنسبة **للمحور الثالث** المرتبط بمعرفة مواصفات الكتاب من حيث الأسئلة و التمرينات الواردة فيه:

للتمرين دور مهم في فهم الموضوع و تعليم المادة اللغوية لدى الطالب بالإضافة إلى أنها تساعد المدرس على معرفة و قياس مستوى الطالب و مدى تجاوبه مع الدرس. لذلك من المفيد إجراء تمرينات متناسبة مع الموضوع للطلاب و تثبيت تمرينات إرشادية و وصفها في آخر كل موضوع.(22)

بناءا على ذلك ضمّنا هذا المحور خمسة معايير(مواصفات) تعالج أسئلة الكتاب و تمريناته، و قد جاءت إجابات الأساتذة عينة البحث لتبين مدى:

- وضوح الأسئلة و التمرينات من حيث الصياغة:

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	28	93.33
غير موافق	02	06.99
المجموع	30	100

- الشكل رقم 29 -

من خلال نتائج الجدول رقم (29) المتضمن للعنصر رقم (01) المتعلق بأسئلة و تمارين الكتاب و تدريباته نلاحظ نسبة **93.33**% من الأساتذة (أي ما يعادل **28** أستاذ من **30**) أجابوا بأن الأسئلة و التمرينات جاءت واضحة من حيث الصياغة.

أما النسبة المتبقية و التي تتمثل في نسبة **06.99**% أشاروا إلى أن بعض الأسئلة المطروحة لمناقشة ما في الكتاب من الصور في درس القراءة و بيان ما يلاحظ عليها جاءت غامضة (أنظر الصفحة: **14**من الكتاب المدرسي عينة البحث.)

بناءا على ما تقدم نستنتج أن تقريبا كل الأسئلة و التمرينات الواردة في الكتاب المدرسي عينة البحث جاءت واضحة من حيث الصياغة أما بالنسبة لباقي الأساتذة الذين أشاروا بالسلب إلى إحدى الأجزاء المتصلة بالأسئلة المرافقة لإحدى الصور الواردة في الكتاب فإننا تأكدنا من أن هذا الأمر هنا ليست مسألة غموض أو وضوح و إنما الأمر يرجع إلى الجانب المطبعي حيث تم إهمال و بل عدم تسجيل السؤال الذي من المفروض يطرح مباشرة قبل السؤال رقم "**7**" في الصفحة "**14**" و هذا من خلال القسم الثالث من الكتاب. (القسم المدون بالخط العربي)

و جملة القول في هذا الشأن فإجابات الأساتذة كشفت عن أن الأسئلة و التمرينات الواردة في الكتاب واضحة الصياغة، و هذا بما لا شك فيه يأخذ بيـــد التلميـــذ في رفـــق إلى الإجابـــة الصحيحة.

– مدى ملائمة الأسئلة و التمرينات لمستويات التلاميذ:

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

– الجدول رقم 30–

من خلال نتائج الجدول رقم (30) المتضمن للعنصر رقم (02) المتعلق بأسئلة و تمرينات الكتاب. نلاحظ أنه أجاب الأساتذة بنسبة **100%** أي (ما يعادل **30** أستاذ) بأن الأسئلة والتمارين مناسبة لمستويات التلاميذ. و الواقع أن أغلب الإجابات للأسئلة و التمرينات موجودة في كتاب التلميذ، و مع ذلك أشاروا في **الشطر الثاني** من هذا العنصر إلى أن نصيب التدريبات التي تتناول الكلمات الصعبة و الجديدة على تلميذ هذه المرحلة ضئيل جدا مع العلم أن كلما إتسع مجال الكلمات و ميدان الأفكار إتسع المجال للتعبير بالنسبة للتلميذ، بعبارة أخرى تضمين الكتاب تدريبات تدور حول المصطلحات الجديدة يثري ميدان لفظه (التلميذ) و يدعوه إلى الحديث و يساعده في الكتابة.و هكذا تتحقق إحدى الأهداف المنتظرة من تدريس الأمازيغية في هذه المرحلة و التي تتمثل في القدرة على التعبير شفويا و كتابيا.

و عليه نستطيع أن نستنتج أن أسئلة الكتاب و تمريناته ملائمة لمستوى تلاميذ هذه المرحلة، إذ ليست دون مستواهم بحيث يحتقروها و ليست عالية من مستواهم (مستعصية الحل) حيث تكون عندئذ باعثة السآمة و الضجر في النفوس فيعزفون عنها، أو داعية إلى السرعة و قلة الإنتباه. كما يتضح عدم الإهتمام كثيرا بالتدريبات اللغوية لتثبيت المفردات الجديدة لدى التلميذ.

– مدى كفاية أسئلة و تمرينات الكتاب من حيث أهميتها بالنسبة للتلاميذ: (إستيعاب المادة)

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	00	00
غير موافق	30	100
المجموع	30	100

– الجدول رقم 31–

من خلال نتائج الجدول رقم (31) المتضمن للعنصر رقم (03) المتعلق بأسئلة و تمارين الكتاب و تدريباته نلاحظ أن أجاب الأساتذة بنسبة **100%** أنه لم يرد مقدار كافي من الأسئلة والتمرينات التي تسمح للتلميذ بإستيعاب هذه المادة. و الحقيقة إشتمل الكتاب على "**108**" تمرينا بإستثناء التمارين الواردة في الصفحات الخاصة **بالتقييم الذاتي** و **الروائز** و كذلك الأسئلة المطروحة حول **الصور التوضيحية** و **النصوص القرائية**. و قد أشاروا في **الشطر الثاني** من هذا البند إلى أن مقدار أسئلة الكتاب تقريبا يناسب **الحجم الساعي** المحدد لتدريس هذه المادة و ذلك خاصة أن كون أغلب المواضيع المقررة تؤكد ضرورة ربط تعليمها بالدروس التطبيقية (مثل: **الطبخ، الخزافة، النسج**) و كذلك تتطلب المواضيع المتبقية ضرورة العودة إلى بيئة التلميذ للحصول على معلومات كافية عنها تسهل عليه(التلميذ) إنجاز المشروعات التي يكلف بإعدادها خلال هذه السنة الدراسية من جهة و حتى تتحقق الأهداف التي أختيرت من أجلها، و التي تتمثل في إستفادة التلاميذ مما يتعلمونه في حياتهم المدرسية و الإجتماعية من جهة أخرى.

إلا أنها تبقى غير كافية،حيث سجل عدم وجود أسئلة تقويمية تقيس مدى إلمام التلميذ بالثقافة الأمازيغية بالإضافة إلى نقص التمارين و التدريبات التي تخدم و تنمي نشاط التعبير لدى التلاميذ بنوعيه الوظيفي و الإبداعي.

بناءا على ما تقدم نستنتج أن مقدارالأسئلة و التمرينات الواردة في الكتاب يبقى غير كافي لإستيعاب التلميذ لمادة اللغة الأمازيغية. كما يبدو أن الكتاب لم يعطي للتلاميذ الفرصة الكافية من التدريب و التمرين و هذا بطبيعة الحال يعد نقطة سلبية تنقص من جودة و قيمة الكتاب و هذا خاصة لأن الواقع يؤكد على أنّ التطبيق و التمرين هما الأساس في تعلم و تعليم اللغة.

– إذا ما كانت أسئلة الكتاب تدور حول المهارات اللغوية المختلفة: (الإستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

– الجدول رقم 32–

من خلال نتائج الجدول رقم (32) المتضمن للعنصر رقم (04) المتعلق بأسئلة و تمرينات الكتاب وتدريباته. نلاحظ أن نسبة **100%** من الأساتذة أي (ما يعادل **30** أستاذ) أجابوا بأن أسئلة الكتاب تدور حول المهارات اللغوية المختلفة. **(الإستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)** و الحقيقة أن وجهة النظر هذه قد تأكدنا منها بعد إطلاعنا على الأسئلة و التدريبات الواردة في الكتاب. حيث تم تذييل النصوص القرائية بتدريبات مختلفة مثل الإستجواب حيث يعبر التلميذ خلالها عما فهم، و عما ترك الدرس من أثر في نفسه، و كذلك تدريس المترادفات أو الأضداد و هذا بدوره يعينه على إختزان ثروة لغوية ممتازة. كما نجد أيضا أسئلة تطلب من التلميذ تكميل الجمل الناقصة و تأليف الفقرات و إستبعاد الغريب من زمر معينة. و إقتراح قائمة من الألفاظ المستعارة من اللغة العربية، و يطلب تقديم مقابلها باللغة الأمازيغية، و تأليف فقرات من خلال ترتيب جمل و ذكر أسماء أشياء مصورة (حيوانات، ألوان) و التمييز بين مختلف الفقرات النثرية من حيث شكل التعبير و تكميل القصص الناقصة و وصف شيء أو وضعية أو مكان و الشرح و بناء الحكاية.

أما ما يتعلق بالممارسة الشفوية للغة فهنا الأسئلة تدور حول عملية تناول قصيدة شعرية/أغنية و التعليق على الصورة إنطلاقا من الأسئلة المطروحة حولها و تلخيص معاني النص شفويا بناءا على أسئلة تلقى عقب القراءة، أو سرد معنى المقروء كله أو بعضه و إعتماد القصة للتعبير، كالحديث عن أشخاصها أو التصرف فيها بجعلها تمثيلية إن كانت صالحة لذلك.

إنطلاقا من النتائج السابقة، يتبين أن تمارين الكتاب و أسئلته و تدريباته تهتم بمختلف المهارات اللغوية (الإستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) حيث تضمنت أنماط مختلفة من التدريبات. و أنه تم إتخاذ القصة، الرسالة، الوصف، الشرح كأشكال لمواضيع التعبير الشفهي و الكتابي

و القراءة و الكلام و الإستماع بالإضافة إلى عينة من القصائد الشعرية/الأغنيات و هذه الأصناف من التمرينات و الأسئلة بإمكانها جدا ترسيخ الظاهرة اللغوية في ذهن التلميذ بصفة آلية من جهة و تعويد التلميذ على التعامل مع الظاهرة اللغوية بصفة تلقائية عند التأليف من جهة أخرى.

– تنوع الأسئلة (موضوعية – مقال):

الإجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية %
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

– الجدول رقم 33–

من خلال نتائج الجدول رقم (33) المتضمن للعنصر رقم (05) المتعلق بأسئلة و تمرينات الكتاب و تدريباته. نلاحظ أنه أجاب الأساتذة بنسبة **100%** أن هناك تنوع في الأسئلة والتدريبات و هو الأمر الذي حرص عليه المؤلفون في كافة مراحل عرض مادة الكتاب فجاءت أسئلة في شكل **مقال** و أسئلة أخرى **موضوعية** حتى يجد كل تلميذ الفرص المناسبة لإحراز النجاح. و في هذا الصدد يقول **جيمس راسل**: "إن إستخدام أشكال و أنواع مختلفة من الأسئلة يساعد في الإحتفاظ بإهتمام التلميذ، فضلا عن أنها توفر الفرصة لإظهار ما تعلمه التلميذ من معلومات في مواقف متنوعة. (23)

هكذا يتضح لنا أن الكتاب، يحمل بين دفتيه أسئلة متنوعة. وهذا سيجعله مما لا شك في مرتبة كتاب قادر على مواجهة أمر الفروقات الفردية بين التلاميذ.

4- بالنسبة "**للمحور الرابع**" المرتبط بمعرفة مواصفات الكتاب من حيث **الشكل و الإخراج الطباعي**:

لتصميم الغلاف الخارجي و حسن إخراجه الفني و حجم الكتاب و نوع الورق و طول السطور و شكل الحروف و حجمها، لها جميعا تأثير سيكولوجي كبير على قراءة التلاميذ و إقبالهم عليه و المحافظة على صحتهم و بصرهم (24) **و للتأكيد من مدى توافر ذلك ضمنا** هذا البند تسعة مواصفات تعالج **شكل الكتاب و إخراجه الطباعي**، و قد جاءت إجابات الأساتذة عينة البحث لتبين:

- الإهتمام بالغلاف الخارجي من حيث التصميم .

الاجابات	التكرارات	النسبة %
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

- الجدول رقم 34-

من خلال نتائج الجدول رقم (34) المتضمن للعنصر رقم (01) المتعلق بشكل الكتاب و إخراجه الطباعي. نلاحظ أن نسبة 100% من الأساتذة (أي ما يعادل 30 أستاذ) أجابوا بالإيجاب عن أمر جودة الكتاب من حيث التصميم. و الحقيقة أن غلاف الكتاب جاء، مصور يحمل **زخرف أمازيغي** ملون بلون بني قاتم. يشغل هذا الزخرف الجزء الأكبر من مساحة الغلاف. جاءت صفحتي الغلاف الخارجي التي صور عليها الزخرف ملونة بلون بني فاتح مائل الى اللون الأصفر الخردلي من الجهة العلوية للغلاف و يظهر في باقي الصفحة (الجهة السفلية) قاتم. كما تحمل من جهة التجليد (**La reliure**) ثلاثة ألوان (أخضر، أزرق، أصفر خردلي) تظهر في شكل أعمدة أو أشرطة سجل فيها رقم كل مشروع من المشروعات البيداغوجية الواردة في الكتاب و الموضوعات التي تتناولها.

كما إشتمل الغلاف على كل البيانات التي تحتويها الكتب المدرسية في مختلف المواد الدراسية. و التي تتمثل في: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية عنوان الكتاب(**Adlis-iw n tmaziɣt**) يعني: (كتابي في الأمازيغية)، المستوى التعليمي (السنة الثانية متوسط)، دار النشر (الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية)، سعر الكتاب (**260.00 دج**) كما

إحتوى أيضا معلومات تتصل بمتن الكتاب تتمثل في الإشارة إلى المشاريع التي يتضمنها الكتاب و الموضوعات التي يتناولها كل مشروع هذه البيانات منظمة على صفحتي الغلاف بكيفية تسهل على القارئ قراءتها حيث إستعملت أحجام مختلفة و ألوان في الكتابة.

إلا أنهم لا يوافقون على تلك الألوان المختارة لتلوين صفحة الغلاف (الألوان القاتمة) ففي نظرهم ألوان لا تشجع على النشاط ولا توفر الراحة لعين القارئ، كما لا تثير الإنتباه و تقلل فرص الجذب و التشويق لتلميذ هذه المرحلة ،الذي يشغل تقريبا كل وقته يمعن النظر في كل ما هو جميل و خاصة ما يحمل ألوان متناسقة و منسجمة .هذا ما صرح به أساتذة مادة اللغة الأمازيغية في الجزء الذي خصصناه للملاحظات العامة في نهاية إستمارة بحثنا الراهن. (للتأكد من ذلك: **أنظر الملحق رقم "14"**).

وهكذا يتضح أن غلاف الكتاب المدرسي عينة البحث - من حيث التصميم و البيانات الواردة فيه - واضح المعالم، يعطي كل من التلميذ و المدرس على حد السواء فكرة عامة و هامة عن الكتاب تتمثل في عرض المشاريع التي يتضمنها و المواضيع التي يتناولها كل مشروع، و هو بذلك يساهم إلى جانب متن الكتاب (الصور، الأسئلة، النصوص و التمارين) في توصيل المعنى الى المتعلم فور تأمله و إطلاعه على الغلاف (و ذلك من خلال لون الكتابة و البيانات التي يحملها) و هذا كله من شأنه أن يزيد من قيمة الكتاب و يضعه في مقام الكتاب المدرسي الجيد. كما يحمل غلاف الكتاب ألوان غير مناسبة و متناسقة، قد تتسبب في إحجام التلميذ وعجزه من بداية تصفحه للكتاب الإطلاع على باقي محتواه.

– جودة ورق غلاف الكتاب و تجليده:

الاجابات	التكرارات	النسبة %
موافق	00	00
غير موافق	30	100
المجموع	30	100

– الجدول رقم 35–

من خلال نتائج الجدول رقم (35) المتضمن للعنصر رقم (02) المتعلق بـشكل الكتاب و إخراجه الطباعي نلاحظ أن نسبة 100% من الأساتذة أي (ما يعادل 30 أستاذ) إتفقوا على عدم جودة الورق الذي صنع منه غلاف الكتاب. و يوضحون ذلك في الشطر الثاني من هذا العنصر كما يلي: جاء غلاف الكتاب مصنوع من ورق مصقول لامع،(**papier couché brillant)**. فالتلاميذ يقبلون عليه بشوق في بداية العام و في الأيام الدراسية الأولى فقط للأن ورق الغلاف لا يتجاوز ال **200**غ، و هذا بالإضافة إلى أنه جاء مجلد **بالصمغ** الأمر الذي أدى بـه إلى التمزق لدى أغلبية التلاميذ بعد فترة قصيرة من العام الدراسي. فأصبح في حالة سيئة مما جعل التلاميذ ينفرون منه.

و نحن تأكدنا من عدم سلامة أغلبية أغلفة الكتب التي وقعت تحت أبصارنا خلال الزيارات الصفية التي أجريناها على مستوى بعض المتوسطات التي تدرس فيها مادة اللغة الأمازيغية، و هذا بغض النظر عن تلك الكتب المقسمة (أي الكتب التي تعرضت للتقسيم من طرف التلاميذ) بدى لنا غلافها قديم .

يتضح لنا مما سبق أن نوع الورق و تجليد الكتاب لا يتمتع بجودة عالية تسمح له بمواجهة و مقاومة إستعمالات التلاميذ لمدة طويلة.

- **مدى تناسب محتوى الكتاب مع سمكه و سعره.**

الاجابات	التكرارات	النسبة %
موافق	00	00
غير موافق	30	100
المجموع	30	100

- الجدول رقم 36 -

من خلال نتائج الجدول رقم (36) المتضمن للعنصر رقم (03) المتعلق بشكل الكتاب و إخراجه الطباعي نلاحظ أن نسبة 100% من الأساتذة أي (ما يعادل 30 أستاذ) أجابوا بالنفي عن أمر توافق محتوى الكتاب مع سمكه و سعره و الحقيقة أن عدد الصفحات التي سيستعملها التلميذ (يدرسها) هو (112) صفحة في حين يتضمن الكتاب بأقسامه الثلاثة (قسم مدون بالخط الاتيني، قسم مدون بالخط التيفيناغي و قسم مدون بالخط العربي) (230) صفحة حيث يحتوي القسم المدون بالخط التيفيناغي " 22" صفحة، و القسم المدون بالخط العربي "96" صفحة). فسمك الكتاب يفوق المحتوى الذي يدرسه التلميذ، حيث (118) صفحة من الكتاب لا يوظفها التلميذ الذي يدرس الأمازيغية بالكتابة اللاتينية. كما أن سعر الكتاب يفوق كميته. و هذا أمر ينبغي إعادة النظر فيه خاصة و أن تلميذ هذه المرحلة معرض يوميا لثقل يتجاوز كتب المواد الدراسية الأخرى إلى مجموعة من الكراريس بالإضافة إلى أدوات العمل (أقلام، مساطر، ألوان ...)

مما لا شك فيه هذا القسم الذي لا يوظفه التلاميذ قد تكلف مالا كثيرا من أجل إخراجه لكن ما فائدة ذلك إذا كان هؤلاء التلاميذ يتقدمون إلى حجرات الدراسة حاملين معهم قسم من الكتاب فقط يتكون من (112) صفحة، في حين يتكون القسم الآخر المتكون من (118) صفحة في بيوتهم لأنهم لا يوظفونه في دراسة هذه المادة. و هذه حقيقة تأكدنا منها عند إطلاعنا على مجموعة من الكتب ببعض المتوسطات التي تدرس بها اللغة الأمازيغية خلال الزيارات الصفية أثناء الدراسة الميدانية. وهنا نتساءل، أي قيمة للكتاب مدرسي ممزق.

و هكذا يتضح أن ليس هناك تناسب بين محتوى الكتاب مع سمكه و سعره و بالتالي عدم العناية والإهتمام بهذا الجانب الذي يشكل عامل حاسم له تأثير مباشر على إقبال التلاميذ على الكتاب.

– مدى جودة ورق طباعة الكتاب (الصفحات الداخلية للكتاب):

الاجابات	التكرارات	النسبة %
موافق	30	30
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

– الجدول رقم 37–

من خلال نتائج الجدول رقم (37) المتضمن للعنصر رقم (04) المتعلق بشكل الكتاب و إخراجه الطباعي، نلاحظ أن نسبة 100% من الأساتذة أي (ما يعادل 30 أستاذ) يوافقون على جودة ورق طباعة الكتاب.

و يؤكدون ذلك في الشطر الثاني من هذا العنصر و ذلك كما يلي:

جاء ورق طباعة الكتاب أبيض ناصع بوزن **80** غرام و يتميز بالمتانة و القدرة على تحمل إستعمالات التلاميذ. و جاءت معظم صفحاته(الصفحات التي تحمل النصوص القرائية) مغطاة بلون فاتح(برتقالي أو أزرق) و هذا مما ساعد على إبراز الكتابة و تسهيل قراءهّا و يضمن حتما فهمها من طرف أغلبية تلاميذ هذه المرحلة بالإضافة إلى أنه يعطي جوا جماليا للجانب الداخلي للكتاب.

إنطلاقا من النتائج السابقة تبين أن ورق طباعة الكتاب جيد خاصة و أن أغلب صفحات الكتاب تحمل على المساحة المكتوبة ألوان فاتحة و كل هذا يبقى مما يثبت و يؤكد على جعل الكتابة دعما حسيا فعالا للصور التي غالبا ما تضعف بفعل اللون و الحجم و الشكل على الرغم من أنها تشكل لغة عالمية تتحدى إختلاف اللغة و الأمية.

- **إكتظاظ صفحات الكتاب بالمعلومات:**

الاجابات	التكرارات	النسبة %
موافق	15	50
غير موافق	15	50
المجموع	30	100

- الجدول رقم 38 -

من خلال نتائج الجدول رقم (38) المتضمن للعنصر رقم (05) المتعلق بشكل الكتاب و إخراجه الطباعي. نلاحظ أن نسبة 50% من الأساتذة أي (ما يعادل 15 أساتذة) أشاروا بوجه عام إلى أن صفحات الكتاب غير مكتظة من حيث المحتوى.

و قد أشار 50 % أي (ما يعادل 15 أساتذة من 30) منهم إلى أن هناك بعض الصفحات مكتظة من حيث الأسئلة المطروحة حول نصوص القراءة أو من حيث المعلومات أو التمرينات الشفهية أو الكتابية و ذلك في الصفحات: (21، 33، 37، 74، 81، 95) في حين لاحظنا أن بعض صفحات الكتاب لا تحمل إلاّ قطع متوسطة من النصوص مثلما ورد في الصفحات: "39"، "65" و كل هذه الأمور تؤثر حتما في طول الكتاب من جهة و في نفسية التلميذ المتعلم من جهة أخرى.

يمكن القول أنه لم تتم العناية الكافية بكل صفحات الكتاب من حيث كمية المحتوى الذي تحتوية و هنا نقول أنه من الخطأ تقليل العناية بذلك أو إهمال بعض الصفحات و أن ما يقرأ يجب أن يكون مصدر متعة للتلميذ (ينبغي أن يجيد عرضها عليهم) و يبعث الراحة و الإنسجام في أنفسهم.

– مدى مناسبة بنط الكتابة لسن التلميذ:

الاجابة	التكرارات	النسبة %
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

– الجدول رقم 39 –

من خلال نتائج الجدول رقم (39) المتضمن للعنصر رقم (06) المتعلق بشكل الكتاب و إخراجه الطباعي، نلاحظ أن نسبة 100 % من الأساتذة أي (ما يعادل 30 أستاذ) إتفقوا على أن البنط مناسب تماما لقدرة تلاميذ هذا المستوى على القراءة. و الحقيقة أن وجهة النظر هذه جاءت متفقة تماما مع ما بدا لنا عندما إطلعنا على الكتاب المدرسي – عينة البحث – حيث إتضح لنا تنويع أحجام حروف الطباعة و أشكالها و ألوانها. حيث جاء كل ما يراد له بصفة خاصة أن يحفظ على ظهر قلب (**كالقواعد و تعريفات الأفكار و خلاصة الدروس**) و ما يتعلق بالعناوين الرئيسية الفرعية و المصطلحات الأساسية، أسماء المؤلفين و المؤلفات، النصوص الواردة في الكتاب متنوع الحجم و اللون.

و بناء على ما تقدم يمكن الإستنتاج أنه تم على مستوى إخراج الكتاب تنويع أحجام وأشكال و ألوان حروف الطباعة (كإستعمال البنط الثقيل أي الأسود، أو حروف طباعة ذات شكل متميز، أو عزله و إبرازه بإستخدام الأبعاد المتفاوتة لبدايات السطور و إستخدام الألوان) وهذا بإمكانه أن يزيد من قيمة الكتاب المدرسي عينة البحث حيث يمكن فيه التمييز بوضوح بين القاعدة والخلاصة و العناوين الفرعية و الرئيسية و المصطلحات الجديدة و الأساسية و النصوص و مادة التطبيق – **التمارين** – و هذا قد يؤدي إلى تكوين عادات قرائية جيدة لدى التلميذ.

- مدى وضوح طباعة الكتاب:

الاجابات	التكرارات	النسبة %
موافق	300	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

- الجدول رقم 40 -

من خلال نتائج الجدول رقم (40) المتضمن للعنصر رقم (07) المتعلق بشكل الكتاب و إخراجه الطباعي، نلاحظ أن نسبة 100 % من الأساتذة أي (ما يعادل 30 أستاذ) موافقون على وضوح طباعة الكتاب - و الحقيقة أن الملاحظات التي خرجنا بها بعد إطلاعنا على نصوص الكتاب و تمريناته و صوره تتفق مع ما أشار إليه جماعة الأساتذة - عينة البحث - بإستثناء الألوان الزائدة التي ظهرت في الصورة المرافقة للنص الذي يحمل عنوان "Azetta" يعني (النسج) (**أنظر الملحق رقم 07**) و الأخطاء المطبعية.

و بهذا يتضح أنه تم تزويد الكتاب المدرسي - عينة البحث - بطباعة واضحة و هذا يسهل على الأساتذة و التلاميذ عملية إستعمال الكتاب و يمثل عامل من عوامل نجاح التعليم و الإستفادة منه.

- الإهتمام بإستخدام الألوان في الصور و الكتابة:

الاجابات	التكرارات	النسبة %
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

- الجدول رقم 41 -

من خلال نتائج الجدول رقم (41) المتضمن للعنصر رقم (08) المتعلق بشكل الكتاب وإخراجه الطباعي، نلاحظ أن نسبة 100 % من الأساتذة أي (ما يعادا 30 أستاذا) يوافقون على أمر الإهتمام بإستخدام الألوان في الصور و الكتابة. و الحقيقة جاءت صفحات الكتاب كلها تحمل ألوان سواء على مستوى الكتابة بما فيها عناوين النصوص القرائية، العناوين الرئيسية و الفرعية و العناصر تحت الفرعية و المصطلحات الأساسية و حتى المشاريع البيداغوجية تحمل ألوان على مساحة أطراف صفحاته. فالمشروع الأول يحمل اللون الأخضر ممزوج من الجهة العلوية لحافة كل صفحة باللون الأصفر في حين يحمل المشروع الثاني اللون البرتقالي، أما المشروع الثالث فيحمل اللون الأزرق. و كل الصور الواردة في الكتاب و كذلك معينات إستخدامه بما فيها فهرس و مقدمة الكتاب، مخطط كل مشروع، ملخصات و القواعد و معجم المصطلحات و علامات الترقيم.

و من هنا يمكن القول أن الكتاب المدرسي - عينة البحث - قد إحتوى على ألوان عديدة بإمكانها أن تخلق وضعية تكامل مع مادة الكتاب ووسائل الإيضاح و معنيات إستخدامه - و من المؤكد أن الألوان لها نفعها فهي باعث على فتح باب الإجتهاد أمام التلاميذ و المزيد من الفعالية و المشاركة.

- مدى شيوع الأخطاء المطبعية في الكتاب:

الاجابات	التكرارات	النسبة %
موافق	30	100
غير موافق	00	00
المجموع	30	100

- الجدول رقم 42 -

من خلال نتائج الجدول رقم (42) المتضمن للعنصر رقم (09) المتعلق بشكل الكتاب و إخراجه الطباعي، نلاحظ أن نسبة 100 % من الأساتذة أي (ما يعادل 30 أستاذا) أجابوا بأن الكتاب يتضمن أخطاء مطبعية كثيرة تتمثل فيما يلي:

الصفحة	الخطـــــــــــــــــــــــــــــأ
07	لم يراعى تعديل باقي النص المعنون:"yebḏa-ten, yečča-ten" الوارد في هذه الصفحة.
09	- في التمرين رقم (2) لم يسجل إسم اللون الرمادي و هو: "aγiγdi"
12	- نقص الحرف" **t** " من كلمة " Tirawalt"
14	**1-** في الأسئلة المطروحة حول الصورة الواردة في هذه الصفحة: لم يطرح أحد الأسئلة، و التي من المفروض تطرح قبل السؤال رقم (07) الذي يقول: Acu yebγa? - يعني (ماذا يريد؟). ينبغي أن يأتي قبل هذا السؤال ما يلي:" Acu igbaden γer tawwurt?" يعني: (من وقف جهة الباب ؟). 2- في النص القصصي " Tasaft n uwaγzniw " يعني (شجرة الغول) تنقص صيغة البداية للقصة و الفقرة الأولى من النص. 3- لم يراع تعديل النص المعنون: " Tasaft n uwaγezen " فمثلا السطر الخامس يبدأ بنقطتين متعامدتين، كما لم يراع وضع نفس الفراغ عند الإنتقال من فقرة إلى أخرى.
16	- في دراسة نوع النص نلاحظ نقصا في عدد الأسئلة المطروحة. من المفروض يطرح " 17 " سؤالا من " 11 " سؤالا. (للتاكّد على هذا الأمر: أنظر القسم المدون بالخط العربي

الصفحة	الخطأ
18	– في الأسئلة المطروحة حول معاني النص: (Ad nnadi γef unamek n uḍris) • تم إستعمال نفس الشكل من العلامة (") لحصر كلمة "hejben" ينبغي أن تظهر في شكل "hejben ". • في السؤال رقم (09) إستعملت الشولتان المزدوجتان في بداية العبارة و عند غلقها إستعمل الشكل (“). تظهر العبارة كما يلي: «Tajmaἑt tettargu tafsut“? فهنا لا يمكن الخطأ في إختلاف كلا العلامتين فقط («) (“) و إنما دلالتهما متساويتان يعني تستعملان في الإثنين في بداية الكلام. فعكسهما ينبغي أن يكون كما يلي: (») (”).
21	– في دراسة نوع النص نلاحظ نقص سؤال من بين الأسئلة المطروحة تتمثل في:Melmi tebda ttebedil tegnit fela-sen? يعني (متى بدأ الوضع يتبدل عليهم؟) (للتأكد من هذا الأمر: أنظر القسم المدون بالخط العربي)
33	– في السطر الثامن عشر من النص القصصي الذي يحمل عنوان: " Tiwkilin " يعني (الجنيات) إستعملت الشولتان المزدوجتان («) و عند غلقهما في السطر التاسع عشر إستعمل الشكل:(,,) – كذلك لم يراع تعديل النص في كلا الصفحتين " 32 " و " 33 " .
37	– **التمارين**: في التمرين الثاني تم إستعمال علامة الحذف " L'apostrophe " عدّة مرات في مختلف العبارات . إلا أن هذه العلامة لا تستعمل في الكتابة اللاتينية عند كتابة الأمازيغية . تتمثل هذه الأخطاء فيما يلي: - Aql-iy' am gider amerrẓu — - Aql – iyi am gider amerrz -Asm' iferr-iw yetthuzzu — - Asmi iffer-iw yetthuzzu - A kr' ittɛuzzun ittdullu — - A kra ittɛuzzun ittullu
39	– لم يراعى تعديل الفقرة الأولى من نص " Anegmar d uslem " (أنظر موقع السطر الثاني من هذه الفقرة بالنسبة لباقي النص) و السطر الأول من الفقرة الثالثة.

– في الحرف الأخير من الكلمة الأخيرة من هذه الصفحة ورد الحرف (w) بدلا من الحرف (is) "tgen d tama n warraw - **is**" وليس - tgen d tama n warraw **.iw**	**42**
– في النص القصصي المعنون: " Uccen, ayaziḍ d uydi" يعني (الثعلب، الديك والكلب): العبارة الأولى من السطر الأول – " Ajellid d urgaz iggen n was " ليس لها مكان في هذا النص. (لا معنى لها في هذا النص) – في النص الثاني " Agllid d urğaz " يعني (السلطان و الرجل): كلمة السلطان مرة تكتب " Agellid " و مرة أخرى تكتب " Ajellid " .	**44**
– عدم ترقيم الأسئلة المطروحة حول النصوص القصصية الواردة في الصفحات: "43 " و " 44 "	**44–43**
– في إطارعنوان "Tidyanin " : ينقص الحرف " **t** " في الكلمة "Tamacahut " الواردة في العبارة الأولى من هذا العنوان. كما ينبغي حذف العارضة الفاصلة بين حروف هذه الكلمة. ينبغي أن تكتب الكلمة كما يلي: "Tamacahut " بدلا من "amacahu - tt " . – في العناصر الفرعية التي يتكون منها العنوان السابق (Tidyanin) مثلت النقط الأفقية (نقط الحذف و الإختصار) بأكثر من ثلاث نقاط (أنظر العنصر"a" ,"b", "c") فهي تتراوح ما بين (4 و 5) نقط و من المفروض ثلاث نقاط فقط.	**45**
– عدم ترقيم العبارات الثلاثة الواردة في آخر الصفحة.	**46**
– لم يتم ترقيم الأسئلة الواردة في هذه الصفحة.	**60**
– كذلك لم يتم ترقيم الأهداف الإجرائية التي يسعى المشروع البيداغوجي الثالث لتحقيقها.	**63**
– لم يراعى تعديل الخمسة سطور الأخيرة من نص " Uden n tmurtiw "	**65**
– لا يوجد شرح لكلمة " ideqqi " (أنظر القسم المدون بالخط العربي).	**78**
– نقص سؤال الأسئلة المطروحة حول معاني النص. (أنظر القسم المدون بالخط العربي)	**86**

الصفحة	الخطأ
90	– عدم توظيف علامة الإستفهام في نهاية الجمل الإستفهامية الواردة في هذه الصفحة.
97 **97** **(تابع)**	1 – عدم وضوح حرفين من إحدى الكلمات الواردة في الجملة الثانية من السطر الثالث من الفقرة الثالثة الواردة في هذه الصفحة. تظهر الكلمة كما يلي: mely●n 2 – لم توضع علامة الإستفهام في السؤال الأول من الأسئلة التالية للفقرة الثالثة الواردة في هذه الصفحة.
98 و99	ـ لم يراعى تعديل نص " Asewwi n seksu s useqqi " .
100	– عدم وضع علامة الإستفهام في نهاية الجمل الإستفهامية الواردة في هذه الصفحة. – كذلك عدم ترقيم السؤال الوارد بعد السؤال رقم (9) . فمن المفروض تظهر في كامل الصفحة (06) أسئلة بدلا من (05) .
101	– عدم وضع علامة الإستفهام أمام الأسئلة المطروحة في التمارين (iluγma) الواردة في هذه الصفحة.
104	– نقص كلمة " s zyada " بعد كلمة " aman " وذلك في نهاية الجملة الأولى من السطر الخامس من الفقرة الثانية الواردة في هذه الصفحة. – خطأ في كلمة " Iγes n tmurt " من المفروض " Iγes n temtunt " في السطر السادس من الفقرة الثانية من النص الوارد في هذه الصفحة.
106	– لا يظهر بوضوح الرقم (12) من السؤال الأخير الوارد في هذه الصفحة.
107	**1** – تم وضع نقطتان أفقيتان بدلا من النقطتين المتعامدتين (نقطتي التوضيح) في العبارة رقم (01) **2** – وضعت نقطتان أفقيتان فقط للتعبير عن نقاط الحذف التي يعبر عنها بثلاث نقاط (...) في الفقرة (d) من العبارة رقم (01)
108	– في السؤال رقم (02) سجل: Imγaren d yemγaren بدلا من : Timγarin d yemγaren
109	– لم تغلق الفاصلتان المزدوجتان في السؤال الرابع من الجزء الثالث من أسئلة التقييم الذاتي. تم عرضها كما يلي: Ad d-taruḍ war tamsertit “ ad + amatar

– الجدول رقم"43": يمثل قائمة من الأخطاء المطبعية الواردة في الكتاب .

وهكذا تتأكد مسألة شيوع الأخطاء المطبعية في الكتاب المدرسي – عينة البحـــث – إنـــه يحمل بين دفتيه أخطاء كثيرة. فأكثرمن ربع الكتاب يحمل أخطاء مطبعية، أي (29 صفحة من بين

112 صفحة) علما أن هؤلاء الأساتذة يؤكدون أن هذه الأخطاء المطبعية ما هي إلا عينة من الأخطاء المطبعية الواردة في الكتاب(و هذا الأمر تأكدنا منه عند إطلاعنا على الكتاب) . و هنا ينبغي أن نستوعي المسؤولية الملقاة على عاتق الأستاذ أمام هذا الحجم الهائل من الأخطاء المرتكبة في مثل هذه الوسيلة القاعدية، علما أن الإمكانيات و الوقت المتاح لا يسمحان بالوقوف كل مرة لتصحيحها و هذه الحقيقة صرح بها أساتذة مادة اللغة الأمازيغية أنفسهم.

كل هذه الأخطاء بالإضافة إلى جانب تلك الأخطاء التي لم تذكر من طرف مستعملي الكتاب عينة البحث – إن دلت على شئ و إنما تدل على فكرة لا مفر منها و هي أنها منافية تماما لمواصفات الكتاب المدرسي الجيد. و بالتالي تنقص لا محالة من قيمة الكتاب المدرسي. (أغلبها يتصل بعلامات التنقيط، حيث تم إهمالها في كثير من المواضع – الأسئلة و التمارين – بالإضافة إلى عدم الإهتمام بتعديل النصوص أي طول السطور).

• **هوامش الفصل الرابع:**

(01)- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط (التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية)، مرجع سبق ذكره، ص. 40

(02)- محمد رجب فضل الله، الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط1 ،عالم الكتب،القاهرة، 1998 ، ص. 128

(03)- نفس المرجع، ص. 212

(04)- أبو الفتوح رضوان، مصطفى بدران، المدرس في المدرسة و المجتمع ،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1994 ، ص.

(5)- Abderrahman Lounès, Anthologie de la littérature algériènne d'expression amazigh, Edition ANEP-Rouiba, Alger, 2002, P.6

(06)- نووة النوري، النوادر من التراث الشعبي، المعلم العربي مجلة تربوية ثقافية قومية، العدد3، مطبعة إبن خلدون، سوريا، 1984 ، ص. 140

(07) - Abderrahman Lounès, Op. cit, pp. 22, 23, 24

(08)- أحمد مختار عضاضة، التربية العلمية التطبيقية في المدارس الإبتدائية و التكميلية ، ط2، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر، بيروت، 1962 ، ص.97

(09)- رضوان أبو الفتوح و آخرون، الكتاب المدرسي (فلسفته،تاريخه، أسسه، تقويمه، إستخدامه)،مرجع سبق ذكره، ص.255.

(10) – Camille Lacoste - Dujardin, Le conte Kabyle (étude ethnographique), Editions Bouchène, Algérie, 1991, p. 04

(11)- أنيسة مهني، الرسائل الإتصالية في الأدب الشعبي الجزائري (دراسة وصفية تحليلية لنماذج من حكايات شعبية بقرية مارغنة بولاية تيزي وزو)، مذكرة ماجستير في علوم الإعلام و الإتصال 2007/2006، ص. 338 ، 339

(12)- عبد العليم إبراهيم، في طرائق التدريس، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط5، دار المعارف، مصر، 1980، ص. 36

(13)- أبو الفتوح رضوان و أخرون، المدرس في المدرسة و المجتمع، مرجع سبق ذكره، ص. 57.

(14)- رضوان أبو الفتوح، و آخرون، الكتاب المدرسي: فلسفة، تاريخه، أسسه، تقويمه، إستخدامه، مرجع سبق ذكره، ص.255.

(15)- عدنان زيتون، الكتاب المدرسي (أهميته، مواصفاته، تطويره)، المعلم العربي مجلة تربوية ثقافية، قومية، مطبعة إبن خلدون، سوريا 1985، ص. 24

(16)- حسين عبد رشوان، التربية و المجتمع (دراسة في علم إجتماع التربية)، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2002 ص.133

(17)- عميش عبد القادر، قصة الطفل في الجزائر (دراسة في المضامين و الخصائص)، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر، 2003، ص.217

(18)- رضوان أبو الفتوح و آخرون، الكتاب المدرسي فلسفة، تاريخه، أسسه، تقويمه، إستخدامه، مرجع سبق ذكره، ص. 263

(19)- بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية إعدادها و طرق إستخدامها، دار إحياء العلوم، بيروت، 1992، ص. 103

(20)- بشير عبد الرحيم الكلوب، نفس المرجع، ص. 266

(21) - Abderrahman Lounès, Op. cit, p. 24

(22)- عبد الهادي تمورتاش، تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية: مشاكل و حلول، عنابة، الجزائر، 2006، ص. 341

(23)- جمس راسل، أساليب جديدة في التعليم و التعلم (تصميم و إختبار و تقويم الوحدات التعليمية الصغيرة) تر: د.أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1991 ، ص.110

(24)- هيفاء عوض، طرائق تدريس المواد الإجتماعية في المدرسة الإبتدائية لدور المعلمين والمعلمات العامة، مطبعة الإنشاء، دمشق، 1966، ص.145

- **إستنتاجات عامة لنتائج الدراسة:**

من خلال النتنائج الإحصائية المختلفة و المتعلقة بإختبار التتمة، و إستطلاع رأي أفراد العينة أثبتنا صحة الفرضيات التي وضعت كإجابة مؤقتة للتساؤلات التي طرحناها في دراستنا للكتاب المدرسي في مادة اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط، حيث كشفت عن بعض نواحي القصور في الكتاب على مستوى جميع الجوانب التي أشرنا إليها في فرضيات البحث و التي تتمثل في: مادة الكتاب، وسائل الإيضاح الواردة فيه، الأسئلة و التمارين التي يتضمنها الكتاب و إخراجه الطباعي، و هذا يعني أن هناك عناصر ينبغي إعادة النظر فيها و أمور يجب تعديلها حتى يؤتي ثماره.

قبل التعرض لهذه النقائص التي إحتواها محتوى و شكل الكتاب المدرسي قيد الدراسة، نحاول تلخيص كل النقاط **الإيجابية** التي تبرز مواطن القوة في الكتاب.

إنطلاقا من نتائج الدراسة إتضح لنا ما يلي:

يأكد محتوى الكتاب تركيزه على دراسة ووصف البيئة التلميذ من حيث السّمات و الملامح المميزة لها فاشتمل على مظاهر الحياة في جهات مختلفة، و تناول العادات و التقاليد الثقافية والإجتماعية بحيث إشتمل على محاور هامة و أساسية في الأدب الأمازيغي فتناول مقتطفات من النصوص لأشهر المؤلفين الأمازغيين (**مولود معمري، مولود فرعون،أعمر مزداد،طاوس عمروش** ...) غنية المضمون و الأسلوب كما اشتمل على بعض الميول و الإتجاهات و القيم المعروفة في بيئة التلميذ و ذلك من خلال مجموعة من القصص و الحكايات و هذا مع مراعاة البعد العالمي للقصة إذ تم توظيف حكايتين لأشهر المؤلفين الفرنسيين (J. De La Fontaine وCh. Péraut) وهذا بالإضافة إلى قراءة قصائد شعرية لمختلف المؤلفين الأمازغيين (**شريف خدام، إيدير** ...)

أما بالنسبة لمهارات اللغة فقد أكد عليها المحتوى بجانب المعرفة بشكل هام فاشتملت المهارات على قراءة النصوص و مناقشتها حسب خصوصيات كل نوع (وصفي، سردي، تفسيري، شرحي) و ذلك بفهم للإجابة على الأسئلة، و التعليق على الصور المرافقة لها إنطلاقا من مجموعة من الأسئلة المصاحبة لها و التي تشكل محورا أساسيا لنشاط لغوي آخر يتمثل في التعبير الشفهي، هذا مع مراعاة تنمية قدرة التلميذ على كتابة القصة، و تحرير الرسائل، ووصف أماكن و أشياء، و عمل البورتري.

تؤكد وسائل التقويم على أنه يوجد إهتمام خاص بنوع الأسئلة الواردة في الكتاب، حيث تضمن الكتاب الأسئلة الموضوعية، كالتكميل و مزاوجة القائمة، و الإختيار من متعدد و الصح

و الخطأ، بجانب أسئلة المقال القصير التوضيحية التي تنمي الإبداع الفني.

أما بالنسبة **لشكل** الكتاب فيؤخذ عليه الإهتمام بتصميمه الخارجي ووضوح طباعته.

تمثلت النقاط **السلبية** التي كشفت عن مواطن الضعف في الكتاب فيما يلي:

أولا: مادة الكتاب:

أ – جاءت مادة الكتاب صعبة بالنسبة لأغلبية التلاميذ، و يتبين من ذلك أن المشكلة الأساسية تكمن في وجود مفردات غريبة و غير مؤلوفة في الكتاب و هذا من الممكن جدا تفسيره بتعدد المؤلفين للكتاب الواحد إذ لا نجد تلك الوحدة المنشودة و التناسق و التوازن في المفردات. فكل واحد منهم وظف مفرداته الخاصة به و الخاصة بالجهة التي ينتمي إليها.و هذا تأكدنا منه أكثر عند إطلاعنا على إجابات التلاميذ في إختبار التتمة لقياس مستويات السهولة و الصعوبة لمادة الكتاب،حيث جاءت أغلبية الكلمات في صيغة المفردات الشائعة التداول و الإستعمال في بيئة التلميذ فعلى سبيل المثال نجد:توظيف كلمة "yuza " بدلا من كلمة "yudes "، و"lγaba " بدلا من "tizgi" و"yetxazir" بدلا من "yesikid " .

ب – تحتوي مادة الكتاب على عدد هائل من المفردات الجديدة على تلميذ هذه المرحلة بدون أن تصطحب هذه المفردات بشروحات أو مرادفات و لا أي وسيلة أخرى تسهل على التلميذ أمر فهمها، و هناك مفردات لا أثر لها في الجزء الخاص بالتمارين كما أنه لم يتكرر ظهورها في مواضيع أخرى من متن الكتاب.

تم إهمال بعض العناصر الأساسية من التراث الثقافي الأمازيغي، منها ما يتعلق بتناول الشخصيات و الأبطال التاريخية و الأدبية و منها ما يتعلق بالأجزاء و المدن الأمازيغية الحاملة للآثار.

لم تول العناية و الإهتمام للحكايات و القصص المتداولة فعلا في بيئة التلميذ، كما ظهرنقص واضح في قصص المخاطرات و المغامرات و البطولة علما أن هذا النوع من القصص يلائم الفئة المستهدفة من التلاميذ.

يؤخذ على محتوى الكتاب عدم تأكيده على ضرورة احترام التقاليد الإجتماعية و الثقافية و على ضرورة احترام الحرف التقليدية و اليدوية، حيث اكتفى بعرض النصوص الحاملة لهذه الأفكار دون تشجيع التلميذ على المشاركة في تطوير هذه الأمور في بيئته إلا في ضوء علاقتها بالأدب. وبذلك يتضح لنا أن محتوى الكتاب يؤكد في هذا الجزء على عملية نقل المادة (النصوص) فقط. و تم إهمال الجانب المهاري و الوجداني.

جاءت مادة الكتاب في بعض أجزائها غير سليمة من الأخطاء و الغلطات.

ثانيا: وسائل الإيضاح الواردة في الكتاب

جاءت وسائل الإيضاح في الكتاب المدرسي – عينة البحث – غير متنوعة، فقد إكتفى أمر التوضيح بعرض مجموعة من الصور فقط، كما سجل إفتقار بعضها إلى عنصر التشويق و عدم تناسب الألوان المستعملة في إبراز عناصرها و هذا بالإضافة إلى عدم تعبيرها بجدية عن المعاني و الأفكار التي تحملها النصوص القرائية المرافقة لها مع العلم أن كل هذه الأمور ستؤثر سلبا على نظرة التلميذ للكتاب. كما سجل عدم كفايتها. فعلى مستوى النصوص القراءة الإضافية لوحظ عدم الإهتمام بربط الأدب بالتصوير مع العلم أن هذا الربط يساعد على الحفظ، و يغري به و هذا بالإضافة إلى أنه يجذبه إلى قراءتها و الإهتمام بها.

ثالثا: أسئلة و تمارين الكتاب:

يظهر نقص واضح في التمارين و التدريبات التي تقيس مدى إلمام التلميذ بالثقافة الأمازيغية و نصيب غير كاف من التدريبات و الأسئلة التي تخدم و تنمي التعبير بنوعيه الوظيفي و الإبداعي. فقد إقتصر الأمر في إطار التعبير الوظيفي على كتابة الرسالة بحدود ضيقة جدا في حين إكتفى التمرين و التدريب في إطار التعبير الإبداعي على كتابة القصة مرتكزا على إقتراح صيغة بدايتها أو صيغة نهايتها لا أكثر و لا أقل.

رابعا: شكل الكتاب و إخراجه الطباعي:

يظهر أن ورق الذي صنع منه غلاف الكتاب متوسط المتانة، و لا يتمتع بجودة على مستوى التجليد و بذلك فهو لا يضمن مقاومة إستعمال التلاميذ لأمد طويل، كما أن الألوان المستعملة في صفحة الغلاف الخارجي غير مناسبة و ليست متناسقة و بذلك فهي تبعث إلى السئم بدل التشويق أو بعبارة أخرى تبعث إلى إحجام التلميذ بدل إقدامه على إستعمال الكتاب و الإعتماد عليه حين إعداد الدروس أو المراجعة. كذلك سمك الكتاب يفوق محتوى المقرر الذي يتناوله التلميذ خلال السنة الدراسية فلا يوجد تناسب بين محتوى الكتاب وسمكه و سعره. كما أنه لم تتم العناية الكافية بكل صفحات الكتاب، فقد جاءت بعض صفحاته مزدحمة و مكتظة بالمعلومات و الأسئلة خاصة ما يتعلق منها بالنصوص القرائية، و البعض الآخر تحتوي كمية قليلة من المعلومات. و هذا إنعكس سلبيا على طول الكتاب و موقف التلميذ منه.

كما إتضح شيوع و كثرة الأخطاء المطبعية في الكتاب خاصة ما يتعلق منها بطول السطور و علامات التنقيط (La ponctuation)، حيث سجل عدم مراعاة علامات التنقيط في أغلبية التمارين الواردة في الكتاب. و هذا مما لا شك فيه سيؤدي بالتلميذ إلى النفور منه.

– توصيات و إقتراحات

بناءا على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، قمنا بتقديم جملة من الإقتراحات و التوصيات نوجزها فيما يلي:

لما كان إختبار التتمة قد كشف أن هناك نسبة كبيرة من التلاميذ يشعرون بصعوبة في المادة المقروءة لذلك نوصي بالآتي:

– الإعتماد على قوائم المفردات الخاصة بتلاميذ المرحلة المتوسطة لإنتقاء كلمات مناسبة للتلاميذ.

– إختيار و توظيف المفردات المشتركة و الأكثر تداولا و إستعمالا في بيئة التلميذ في الدراسة الأدبية و اللغوية لتحقيق الفهم بشكل كامل و متوازن لدى تلاميذ هذه المرحلة.

ولما كانت نتائج الإستبيان الخاص بأساتذة مادة اللغة الأمازيغية حول مواصفات الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط شكلا و مضمونا قد كشفت عن بعض نواحي القصور نوصي بالآتي:

بداية نقرر أنه لإصلاح هذه الجوانب نقترح تصورا لعلاج هذا القصور و تجاوز نقاط الضعف في الكتاب على مستوى الشكل و المضمون. يعتمد هذا التصور المقترح أساسا على ما جاء في الإطار النظري لهذه الدراسة – مواصفات الكتاب المدرسي الصالح – و نتائج الدراسات السابقة بالإضافة إلى الإقتراحات التي قدمها أساتذة مادة اللغة الأمازيغية بإعتبارهم المتعاملين الأوائل مع الكتاب، كما يراعي هذا التصور المقترح جوانب النمو للتلاميذ في هذه الشريحة العمرية و متطلباتها الإجتماعية مستفيدا من النظريات النفسية و الفلسفية.

تأكدنا مما سبق حول محتوى الكتاب أن التلميذ يمتص آداب السلوك و القيم الأخلاقية من مصدر أساسي يتمثل في القصص و الحكايات الشعبية و على ذلك يشمل التصور و المقترح ما يلي:

– توصي الدراسة الراهنة بضرورة تضمين الكتاب مجموعة من الحكايات و القصص المتداولة فعلا في بيئة التلميذ و إختيار ما يناسبه و الإكثار من قصص البطولة و المغامرات، و هذا نظرا لما فيها من مادة ثقافية دسمة مرتبط إرتباطا وثيقا بمحيط التلميذ و فيه شحذ للفكر، و تنويه بالقيم الخلقية التي يسعى المجتمع إلى غرسها في نفسية النشء، و إغراء بالفضائل هذا إلى جانب كونها مناسبة لهذه الفئة العمرية من التلاميذ كما توصي بضرورة ملائمة ما يختار منها لمستوى تلاميذ هذه المرحلة من حيث الموضوع و اللغة مع مراعاة الأسلوب والفكرة. بعبارة أخرى أن نعطي العناية التامة في إختيار القصص لكلا من الجانبين الشكل و المضمون.

– الإهتمام بعناصر أساسية من التراث الثقافي الأمازيغي المتصلة بالشخصيات و الأبطال التاريخية

و توظيف أكثر لأسماء الأعلام و المدن الأمازيغية الحاملة للآثار الأمازيغي و العنايـــة بالجغرافيـــة القومية و التاريخ القومي حتى تضمن النظرة التكاملية لدى التلاميذ بين مادة اللغة الأمازيغية و المواد الدراسية الأخرى المقررة في هذه السنة الدراسية. و يخص بالذكر مادة التاريخ و الجغرافيا.

– العمل على عدم و تفعيل مادة اللغة الأمازيغية من خلال تضمين الكتاب مواضيع مـــن حيـــاة التلميذ اليومية و المدرسة بشكل يحرر مادة الكتاب من الأنماط التقليدية الثقافية المعروفـــة عـــن الإنسان الأمازيغي يعني بيئته التقليدية و ينبغي إقامة وزن للإطار الثقافي الذي يتواجد فيه التلميـــذ من حيث حاضره و ماضيه و مستقبله و نقصد هنا بوجه الخصوص إعادة النظر في بعض مواضيع الكتاب و في صياغتها مثل مشروع كتابة رسالة.

–الإنتباه في إختيار النصوص القرائية (الشعرية أو النثرية) إلى إختيار المقطوعـــات و الإنتاجيـــة الأدبية التي تتناول مشكلات العصر و الظواهر الخطيرة التي تقتحم يوميا فئة المـــراهقين بـــشكل رهيب. – موضوع الغربة و الهجرة بنوعيها الداخلية و الخارجية –

– أن تتعدى طرائق التدريس لمادة اللغة الأمازيغية إلقاء و مناقشة الدروس إلى التطبيق العلمي و التوجه إلى التفتيش و الإستقصاء في البيئة لنقل المعارف إلى ذهن التلميذ بطريقة تحفزه للتعلق بها و تشجعه على طلب المزيد منها و تعده لخدمتها و صيانتها و حمايتها.

– ضرورة إسناد دروس التدبير المترلي (الطهي) إلى أسس علمية سليمة تسهله و توضحه فضلا عن إســـناده إلى العـــادات و التقاليـــد، و يـــصبح بـــذلك علمـــا رتيبـــا مـــن الوصـــفات و التراكيب التي تحفظ بسرعة، و تنسى بسرعة، كما توصـــي بـــضرورة ربـــط تعليمهـــا (النظري) بالدروس التطبيقية و تمرين التلاميذ على تنفيذها بتمارين عملية تضمن ترســـيخها في ذهن التلاميذ.

– مراعاة الإهتمام بالفروقات الفردية بين التلاميذ في الوسائل المعينة المختلفة من لفظية و بـــصرية خاصة ما يتعلق منها بوسائل الإيضاح من حيث النوعية و الكمية بكيفية تجعل رمـــوز الكتـــاب وأفكاره قريبة المتناول من التلاميذ.

– إعادة النظر في صور الإيضاح الواردة في الكتاب و توظيف صور أكثر تعبيرا عن حقيقة الأشياء المصورة مع الإهتمام بالناحية الجمالية لهذه الصور.

– ضرورة مراجعة الكتاب و تصحيح الأخطاء و الغلطات و النقائص الواردة فيه.

– توصي الدراسة بضرورة تعريف و شرح دلالة الكلمات الجديدة الواردة في الكتاب،و تكـــرار إستعمالها في متن الكتاب – خاصة الجزء الخاص بالتمرينات و التدريبات – بكيفية تضمن تثبيتها في ذهن التلاميذ و قدرته على التمييز بين معانيها في مختلف السياقات.

– أن يتم إعادة النظر في تمارين الكتاب و تدريباته و أن يتم إدراج أسئلة و تمارين تقيس مدى إلمام التلميذ بالثقافة الأمازيغية حتى يأتي هذا الأخير (الكتاب) بثماره.

– العمل على تنظيم مادة الكتاب بطريقة سليمة و الإبتعاد عن ملـــئ الـــصفحات بالمعلومـــات والأسئلة و التمارين و عرضها بطريقة فنية و منطقية (غير مكتظة) حتى تزيـــد متعـــة التلاميـــذ وتشوقهم لقراءتها و الإجابة عليها.

– أن يعاد النظر في إعادة أساتذة اللغة الأمازيغية بحيث يكون لهذه المادة الدراسية أساتذة يدركون حق دراية مقاربة الكفاءات و يشجعون التلاميذ على الإشتراك فيها يبذل من جهد علـــى تنفيـــذ الأنشطة و الأسئلة المتضمنة في الكتاب و كذلك تخطيط أنشطة أخرى و إعداد أساليب و أســـئلة مختلفة تساعده في تقويم تلاميذه.

– توصي الدراسة بضرورة ربط مقرر مادة اللغة الأمازيغية (الدراسة في الأدب) بالنشاط المدرسي الحر الذي يمارسه التلاميذ سواء داخل الفصل أو خارجه (ما يمارس في إطار الجمعيـــات الأدبيـــة والعلمية و الفنية، و الرحلات و الزيارات المدرسية و الحفلات و المعارض) بهدف إكسابهم رصيدا عاما مشتركا من المعارف و المهارات و القيم من شأنه أن يؤدي إلى تنمية شخصيتهم و إلى زيادة فاعليتهم العقلية و الإجتماعية و المهنية، و بالتالي تسهم في التنمية الشاملة.

– أن يشمل المحتوى على طوائف من النصوص الحجاجية و التي اقترح البرنامج إدماجها في مقرر مادة اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط إلى جانب النصوص السردية و الوصفية و الـــشرحية لنسج خيوط التلاحم بين كتاب الأمازيغية في السنة الثانية متوسط مع الكتاب السابق و اللاحـــق له في نفس المادة

– تقترح الدراسة إشتمال الكتاب على أنشطة إضافية لمراعاة الفروق الفردية يقدمها الكتـــاب في نهاية كل درس، و يكلف بها التلاميذ كل حسب قدراته التي لاحظهـــا المـــدرس في كـــل درس وأحيانا يكلف بها التلاميذ بعد الدرس كنشاط خارجي، و يراجع معهم المدرس إنجازاتهم في بداية الحصة التالية، و قبل التهيئة الجديدة للدرس الجديد.

- توصي الدراسة بضرورة التراكيز بشكل متوازن على الجانب المعرفي و المهاري و الأنشطة دون إهمال الجانب الوجداني مع مراعاة هذا الضبط بشكل الكتاب و إخراجه الطباعي، و بعبارة أوضح:

يجب أن يكون الكتاب مغريا بالقراءة فيه، و هذا لأن شكل الكتاب جزء من مادته.

الخاتمة:

في ختام بحثنا و من خلال ما تحصلنا عليه من الجانب النظـــري، و اســـتنادا إلى نتـــائج الدراسة الميدانية التي شملت آراء الأساتذة و إستجابات التلاميذ، و لما كان الهدف من بحثنـــا هـــو الوصول إلى معرفة مواصفات الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط و الكشف عن مواطن القوة و الضعف فيه من حيث المضمون و الشكل و الإخـــراج الطبـــاعي، فنستطيع القول عموما أن هذه الدراسة إستطاعت إلى حد ما إظهار النقاط الـــسلبية و الغلطـــات والنقائص الواردة في الكتاب على مستوى مختلف الجوانب المتصلة بكل مـــن محتـــوى الكتـــاب وإخراجه و المتمثلة في: مادة الكتاب، وسائل الإيضاح الواردة فيه، الأسئلة و التمارين و التدريبات التي إحتواها، بالإضافة إلى شكل الكتاب و إخراجه الطباعي. و ذلك من خلال التأكد من صحة و صدق الفرضيات التي إنطلقنا منها في الجانب النظري لدراستنا و اعتبارا لذلك يمكن القـــول أن الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط يحمل بين دفتيه شكلا و مضمونا مجموعة من الغلطات و النقائص التي من شأنها أن تجعله أداة غير قادرة على بلوغ أهداف المنهج و تحقيـــق الفائدة الحقيقية للتلميذ، و تنقص من قيمته كأداة أساسية في العملية التعلمية التعليمية.

و لما كان الكتاب المدرسي دعامة كبيرة في عملية التربية و التعليم، و الوسيلة الوحيـــدة التي لا يستطيع التلميذ أن يستغني عنها بالرغم من أن الخبرة المباشرة أقوى أثرا، و أصدق تعـــبيرا، وأكثر شوقا و باعتباره العامل المشترك في جميع ما يحصله التلميذ من معارف و الـــذي لا يمكـــن الإستغناء عنه في التعليم مهما جاءت وسائل المعرفة الأخرى و توافرت فإن كل هذه الأمور تؤكد العناية به، و بناء على ذلك يجب أن ينال كتاب مادة اللغة الأمازيغية عندنا حظه من الإهتمـــام، وأن يبذل المسؤولين عن التعليم و المشتغلون به، جهدهم من أجل تحسين مستواه، و تحقيق جودته من حيث المحتوى و الإخراج، و لابد أن توضع له الضمانات التي تكفل أفضل المواصـــفات الـــتي تجعل منه أداة فعالة بإمكان المنهج الإستناد إليها في تحقيق ثماره. و أداة قادرة على مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ عبر الزمان و المكان.

نرجوا أن نكون قد فتحنا المجال للدراسة في هذا الجانب الهام و الحساس المرتبط مباشـــرة بإحدى الأركان الرئيسية للعملية التعليمية على مستوى مادة دراسية جديدة دخلـــت حجـــرات المدرسة الجزائرية حديثا، و بعملية التقويم التي من شأنها أن تعرفنا بجـــودة و صـــلاحية الكتـــاب المدرسي الذي تم إعداده لتدريس مقرر مادة اللغة الأمازيغية، و التي تقوم بتنقية و تصفية المحتوى،

وتسمح لنا بإعادة النظر و المراجعة و التعديل من أجل تحسين أداة تعليمية تخدم على حد الـــسواء العملية التعليمية والأستاذ و التلميذ و تفيده مستقبلا.

المراجع

قائمة المراجع:

القرآن الكريم:

سورة الروم.

سورة الصافات.

I- الكتب:

*** الكتب باللغة العربية:**

1- أبو الفتوح (رضوان)، عفيفي محمد الهادي و آخرون: الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، إستخدامه)، مكتبة الأنجلو – مصرية، القاهرة، 1962

2- أنور عمر (أحمد): الكتاب المدرسي: تأليفه و إخراجه الطباعي، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 1980

3- أبو الفتوح (رضوان)، بدران (مصطفى) و آخرون: المدرس في المدرسة و المجتمع، مكتبة الأنجلو – مصرية، القاهرة، 1994

4- العربي ولد خليفة (محمد): المسألة الثقافية و قضايا اللسان و الهوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003

5- الميلي (محمد مبارك): تاريخ الجزائر القديم و الحديث، ج 1، مكتبة النهضة العربية الجزائرية، الجزائر، 1963

6- الطاوي (محمد)، مبارك (محمد): البحث العلمي و أسسه و طريقة كتابته، ط 1، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1962

7- ابراهيم (عبد الحليم): الموجه الفني المدرسي للغة العربية، ط 5، دار العارف، مصر، 1970

8- بن مرسلي (أحمد): مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والإتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2003

9- بلعيد (صالح): في المسألة الأمازيغية، دار هومة، الجزائر، 1999

10- بودة (عيسى): دليل المدرس الهادف، دار تلانتيقيت للنشر و التوزيع، بجاية، 1997

11- بن نعمان (أحمد): هل نحن أمة، ط 1، شركة دار الأمة، الجزائر، 1997

12- تركي (رابح): مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1994

13- تمورتاش (عبد الهادي): تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية مشاكل و حلول، عنابة، الجزائر، 2006

14- حسن البجة (عبد الفاتح): أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها، ط 1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2001

15- حسن إسماعيل (محمود): مناهج البحث في إعلام الطفل، ط 1، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1996

16- حارش (محمد الهادي): التاريخ المغاربي القديم السياسي و الحضاري منذ فجر التاريخ إلى الفتح الإسلامي، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1995

17- حسن محمد (فارغة): دراسات و بحوث في المناهج وتكنولوجيا اتعليم،ط 1، عالم الكتب، القاهرة، 1999

18- حسن اللقاني (أحمد)، برنس أحمد (رضوان): تدريس المواد الإجتماعية، ط 4، عالم الكتب، القاهرة، 1986

19- روجر(ويمز) و جوزيف (دومينيك): مناهج البحث الإعلامي، تر: صالح خليل أبو إصبع،ط 1، صبرا للطباعة و النشر،دبي، 1989

20- رجب فضل الله (محمد): الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط 1، علم الكتب، القاهرة، 1998

21- راسل (جيمس): أساليب جديدة في التعليم و التعلم (تصميم و إختبار وتقويم الوحدات التعلمية الصغيرة)، تر: أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1991

22- زيان حمدان (محمد): تقييم الكتاب المدرسي: نحو إطار علمي للتقويم في التربية (نظرية قرار المجال)، دار التربية الحديثة، 1997

23- زكي (جمال): أسس البحث الإجتماعي، دار الفكر العربي، مصر، دون السنة.

24- سرياك (لحسن): الهوية الأمازيغية الجزائر في أصول البشرية ثلاثون قرنا من التاريخ،دون الطبعة، دون السنة

25- سبرنيق (برنارد): إشكالية الكتب المدرسية: دراسة حول وظائف الكتاب المدرسي، تر: الحواس مسعودي، دار الآفاق، الجزائر، دون السنة.

26- شفيق (محمد): لمحة عن ثلاثة و ثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغيين، المحافظة السامية للغة الأمازيغية، دون الطبعة، دون السنة

27- شاكر (سالم): الأمازيغ و قضيتهم في بلاد المغرب المعاصر، تر: حبيب الله منصوري، دار القصبة، الجزائر،2003

28- طعيمة (رشدي): الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها- تطويرها- تقويمها)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998

29- طعيمة (رشدي): تحليل المحتوى في في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، إستخدامه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987

30- طعيمة (رشدي): أدب الأطفال في المرحلة الإبتدائية النظرية و التطبيقية (مفهومه و أهميته، تأليفه و إخراجه، تحليله و تقويمه)، دار الفكر العربي، القاهرة،1998

31- عبد الحميد (محمد): تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985

32- عزيز إبرهيم (مجدي): مهارات التدريس الفعال، مكتبة الأنجلو- مصرية، ط1، 1987

33- عبيدات (ذوقان) و آخرون: البحث العلمي: مفهومه، أدواته، و أساليبه، ط 6، دار الفكر للطباعة و النشر، الأردن، 1998

34- عبد الواحد وافي (علي): علم اللغة، ط 9، دار النهضة، مصر، 1984

35- عبد السلام (إبراهيم)،عبد السلام (بكير): الوجيز في قواعد الكتابة والنحو للغة الأمازيغية" الميزابية"، المطبعة العربية، 1996

36- عبد الحميد (محمد): دراسة الجمهور في بحوث الإعلام، ط 1، علم الكتب، بيروت، 1993

37- عبد رشوان (حسين): التربية و المجتمع، دراسة في علم إجتماع التربية، المكتب العربي الحديث،الإسكندرية،2002

38- عبد المجيد حسين (سمية)، حامد علي (شعبان): بحث في بعض المدارس الأجنبية بجمهورية مصر العربية (المدارس الأمريكية، الإنجلزية، الفرنسية، الألمانية) دراسة وصفية تحليلية، دار الكتب، مصر، 1994

39- عميش (عبد القادر): قصة الطفل في الجزائر، دار المغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003

40- عبد الرحيم الكلوب(بشير): الوسائل التعليمية إعدادها و طرق إستخدامها، ط 6، دار إحياء العلوم، بيروت، 1992

41- كليفورت (مورقان)، ديز (جيمس) : فن الدراسة، تر: فؤاد جميل، منشورات مكتبة الحيلة، بيروت، دون السنة

42- محمد عبد اللطيف (إخلاص)، مصطفى حسين(باهي): طرق البحث العلمي و التحليل الإحصائي في المجالات التربوية و النفسية و الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2000

43- مختار عضاضة (أحمد): التربية العملية التطبيقية في المدارس الإبتدائية والتكميلية، ط 2، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر، بيروت،1962

44- عوض (هيفاء): طرائق تدريس المواد الإجتماعية في المدارس الإبتدائية لدور المعلمين و المعلمات العامة، مطبعة الإنشاء، دمشق،1966

*** الكتب باللغة الفرنسية:**

1- Guenoun (Ali) : Chronologie du mouvement berbère 1945-1990 un combat des hommes,Casbah édition, Alger,1999

2- Angers (Maurice): Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Casbah édition; Alger, 1997

3- Camps (Gabriel): Les berbères mémoire et identité, édition, Fance,1987

4-Cherad (M.A): Pour une écriture moderne et standardisée de la langue amazigh, édition Bouchène, Algérie, 1990

5- Chaker (Salem): Imaziγen assa, éditionBouchène, Algérie, 1990

6-Fevrier (J.E): Histoire de l'écriture, édition Payot, Paris, 1948

7-Georges (Julia) :Organiser et planifier sa classe, édition Hatier, Paris, 1997

8-Lacoste- Dujardin (Camille): Le conte kabyle (Etude ethnographique), Bouchène édition, Algérie,

9- Lounes. (Abderahman):Anthologie de la littérature algériènne d'expression amazigh, édition ANEP- Rouiba, Algérie

10- Mammeri (Mouloud) : Tajeṛṛumt n tmaziγt (Tantala taqbaylit) , édition Bouchène,1990

11- Moussaoui (Rabia) :Enseignement: comprendre et vaincre les problèmes de la classe, édition:E.N.A.G, Alger, 2002

12- Roegiers (Xavier), Maurice – Gérard (François): concevoir et évaluer des manuels scolaires, De boek université, Belgique

13- Tigziri (N), Nebti (A): Etude sur l'enseignement de la langue amazigh,H.C.A,Alger, 2000

II- المجلات و الجرائد:

أ- المجلات:

* باللغة العربية:

1- الدمناتي (مريم): التعليم و لغة الأم، مقدمات :الأمازيغية تحديات و رهانات إنبعـــاث المجلـــة المغاربية للكتاب، العدد 28/27، صيف/ خريف 2003، ص.47،90،91

2- النوري (نووة): النوادر من التراث الشعبي، المعلم العربي مجلة تربوية ثقافية قومية، العـــدد 3، مطبعة إبن خلدون، سوريا، 1984، ص.140

3- الإدريسي (عبد الوهاب): تعليم الطب بلغة الأم (التجربة السودانية)، مجلة اللسان العـــربي، العدد43، شركة بابل، الرباط – المملكة المغربية،1997، ص.97

4- بلوش (عبد الرحمان): أبجدية تيفيناغ و مسألة التدريس، مقدمات: الأمازيغيـــة تحـــديات و رهانات، المجلة المغاربية للكتاب، العدد 28/27، صيف/خريف2003،ص. 49،51

5- بلعيد (صالح): إقرار تعميم اللغة العربية و إستعمالاتها (رأي التجربة الجزائرية)، مجلة اللـــسان العرب، العدد 46، دار بابل، الرباط- المملكة المغربية،1990، ص.238

6- بلعيد (صالح): اللغة الأم و الواقع اللغوي في الجزائر، مجلة ثقافية: مقالات في اللغـــة الأم، دار هومة، الجزائر، 2004، ص. 3، 8، 10

7- بن أعراب (زهرة): تعاريف في مصطلح (اللغة الأم)، مجلة ثقافية: مقالات في اللغة الأم، دار هومة، الجزائر، 2004، ص. 48

8- بوكوس (أحمد): الأمازيغية في المنظومة التربوية (مبادئ و توجهات)، مقدمات: الأمازيغيـــة تحديات و رهانات إنبعاث، المجلة المغاربية للكتاب، العدد 28/27، صـــيف/خريـــف، 2003، ص.23،21

9- زيتون (عدنان): الكتاب المدرسي (أهميته، مواصفاته، تطويره)، مجلة تربوية ثقافيـــة قوميـــة: المعلم العربي ، العدد 6، مطبعة إبن خلدون، سوريا، 1985، ص.24

10- لاصب (وردية)، الواقع اللغوي الجزائري، مجلة ثقافية: مقالات في اللغة الأم، دار هومـــة، الجزائر، 2004، ص.64

11- معهد التاريخ: المعطيات الأنتروبولوجية، مجلة الدراسات التاريخيـــة، العـــدد 6، 1992، ص.31

12– م.س.أ: دراسة وضعية تدريس الأمازيغية: مجلة ثيمزغة، رقم 6، المحافظة السامية للأمازيغية، نوفمبر 2002، ص ص.1،3،4،5

*** باللغة الفرنسية:**

1- Abrous (Dahbia), Claudot-Haward (Hélène). Imazighen du nord au sud: des ripostes différentes à une meme négation, Annuaire de l'Afrique du Nord, éditionMCNRS, Paris,1999, p.92
2- A. (Djamila). Pour les droits identitaires, culturels et linguistiques. Revue Racines- Izuran, n° 3, mars- avril 1999,p.20,21
3- Bhlek ben Lamara. (Ch).L' an IX de l'enseignement de tamazight : 1995-2004, Revue Timmuzγa, n°10,H.C.A, octobre 2004,p.19
4-K. (Nadia).La situation linguistique en Algérie, Revue Racine- Izuran, n°7, nov- dec 1999,p.27,28
5- L. (Idir). Muhend-Arab-Bessaoud le père de " l'accadémie berbère" honoré, revue comité Muhend-Arab-Bessaoud, imprimerie Arc en siel, Tizi-Ouzou18/09/1999, p.19
6- Mansouri. (Habib-Allah). A propos de la crise " berbèriste" de 1949, revue Iles Umaziγ,n° 7, avril 1996,p.7,8

ب– الجرائد:

1– حارش (محمد الهادي)، الأمازيغية..... التي نريد، جريدة الفجر، العدد 16، 10 أكتوبر1994، ص.5

2– حارش (محمد الهادي)، أي أمازيغية نريد؟ جريدة الفجر، العدد 16، الحلقة الرابعة، مارس 2004، ص.5

3– حارش (محمد الهادي)، الكتابة الأمازيغية، جريدة الفجر، العدد 16، الحلقة الرابعة، مارس 2004، ص. 5

4– حارش (محمد الهادي)، اللغة الأمازيغية، جريدة الفجر، العدد 16، الحلقة الرابعة، مارس 2004، ص.5

III – الرسائل الجامعية:

* رسائل الماجستير:

1– حيرش (حكيمة)، تحليل محتوى كتب دراسة الوسط للطور الثاني من التعلـــيم الأساســـي في الجزائر وفقا لمعايير و أهداف التربية البيئية، رسالة ماجستير في علوم التربية، معهد علـــم الـــنفس وعلوم التربية و الرطوفونيا، جامعة الجزائر، 1994-1995

2– بوكرمة (فاطمة الزهراء)، علاقة محتوى الكتاب المدرسي بأهداف تدريس مادة العلوم الطبيعية الواردة في المنهاج دراسة تحليلية نقدية لكتب العلوم الطبيعية للسنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجـــستير في علوم التربية، معهد علم النفس و علوم التربية و الرطوفونيان جامعة الجزائر، 1999

3– مهني (أنيسة)، الرسائل الإتصالية في الأدب الشعبي الجزائري دراسة وصفية تحليلية لنمـــاذج من حكايات شعبية بقرية مارغنة بولاية تيزي وزو، رسالة ماجستير في علوم الإعلام و الإتصال، معهد علوم الإعلام والإتصال، جامعة الجزائر،2006-2007

IV– القواميس:

1– الوافي (عبد الرحمان)، قاموس مصطلحات علم النفس، دار الرسالة، الجزائر، دون السنة.

V– الوثائق:

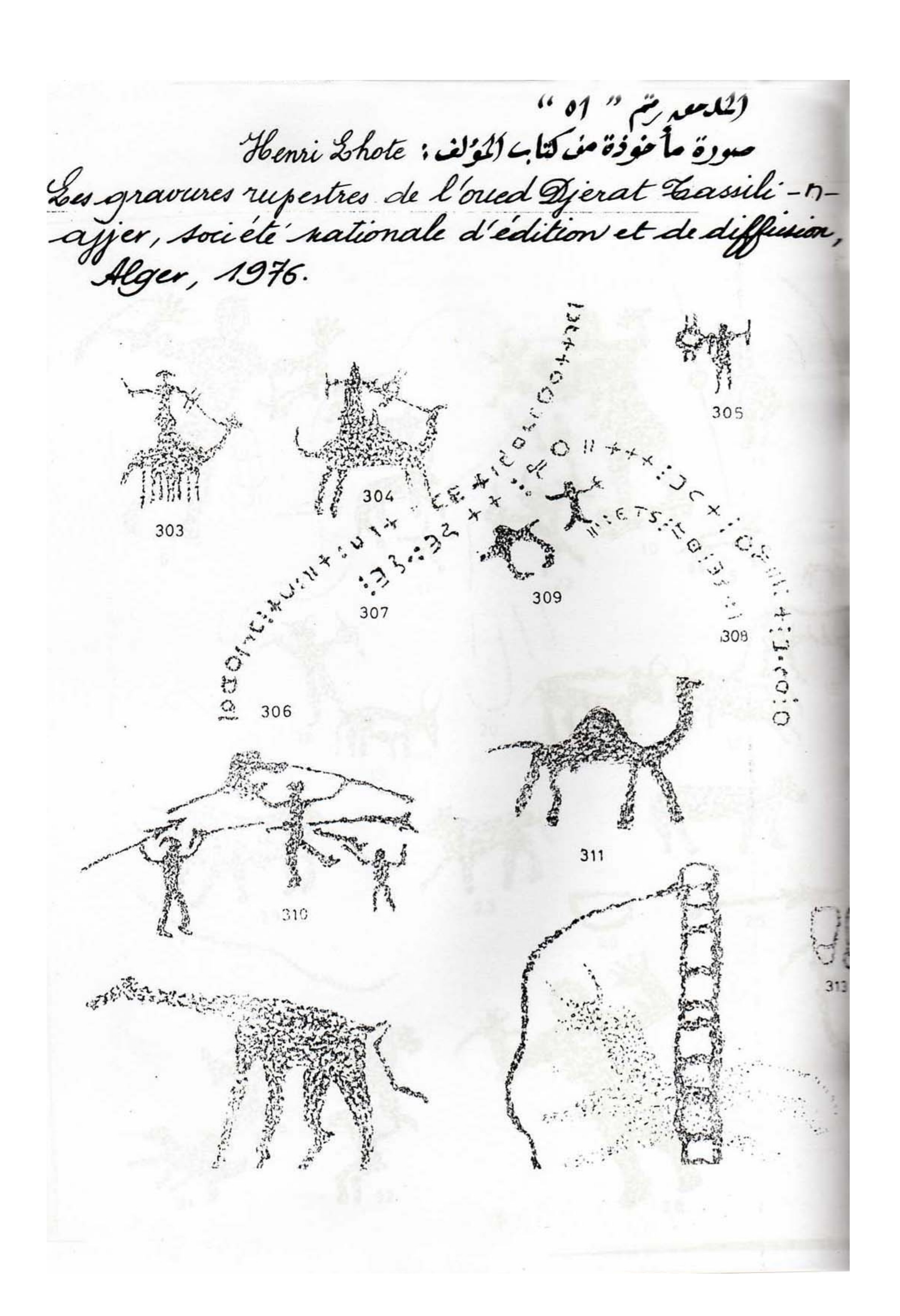
1– وزارة التربية الوطنية، الخطة المقترحة لبرنامج تعليم اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم المتوسط، وثيقة عمل للإثراء، نوفمبر 2002، ص.1،3

2– وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط (التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية)، ديسمبر 2003، ص. 40،49،50

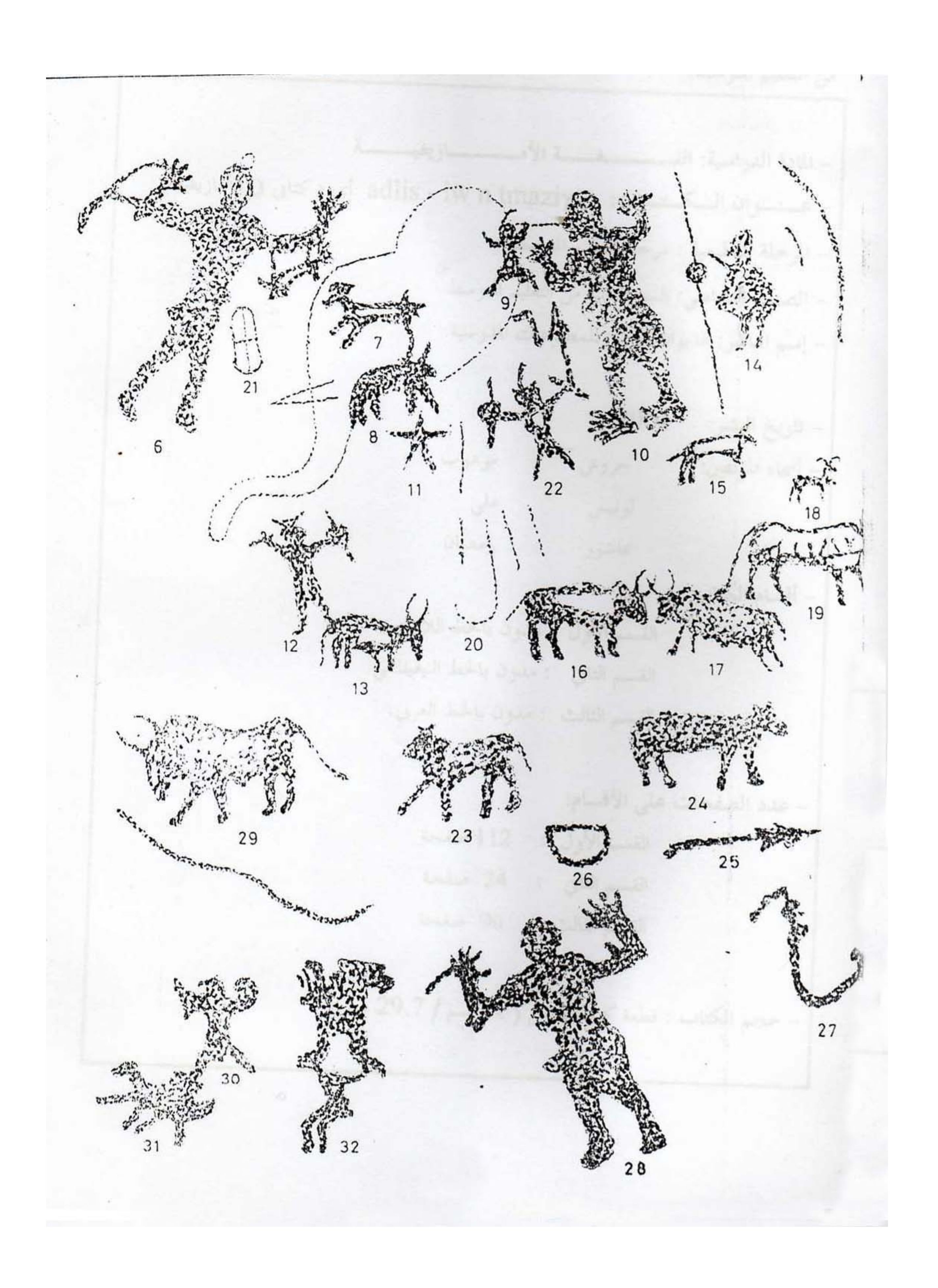
VI– المقابلات:

1– مقابلة مع : حروش (موهوب)، مؤلف الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية مـــن التعلـــيم المتوســـط يـــوم: 2008/04/12، الـــساعة 10:30 صـــباحا و أخـــرى يـــوم: 2008/05/10، الساعة 10:30 صباحا، بمقر وزارة التربية الوطنية.

الملاحق



الملحق رقم " 01 "
صورة مأخوذة من كتاب المؤلف : Henri Lhote
Les gravures rupestres de l'oued Djerat Tassili -n-
ajjer, société nationale d'édition et de diffusion,
Alger, 1976.
303
304
305
306
307
308
309
310
311
313



6
21
7
8
9
10
11
22
14
15
18
12
13
20
16
17
19
29
23
24
26
25
27
30
31
32
28

ملحق رقم " 02 " : يمثل بيانات عامة عن الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.

- **المادة الدراسية: اللـــــــــغــــــة الأمـــــــــــازيغيــــــــة**
- **عـــنـــوان الـــكـــتـــاب:** adlis - iw n tmaziγt أي (كتابي في الأمازيغية)
- **المرحلة التعليمية** : مرحلة التعليم المتوسط
- **الصنف الدراسي:** السنة الثانية من التعليم المتوسط
- **إسم الناشر:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- **تاريخ النشر:** 2004
- **أسماء المؤلفين:** حروش موهوب

  لونيس علي

  عاشور رمضان
- **أقسام الكتاب:**

  القسم الأول : مدون بالخط اللاتيني.

  القسم الثاني : مدون بالخط التيفيناغي.

  القسم الثالث : مدون بالخط العربي.

- **عدد الصفحات على الأقسام:**

  القسم الأول : 112 صفحة

  القسم الثاني : 24 صفحة

  القسم الثالث : 96 صفحة

- **حجم الكتاب** : قطعة كبيرة بقياس (21 سم / 29.7 سم)

ملحق رقم"03":

إختبار مستويات السهولة أو الصعوبة لمادة الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.

تعليمات الإختبار:

هذا الإختبار يهدف إلى معرفة مستواك في القراءة. و لذلك فإن الورقة التي توجد أمامك تحتوي على أربعة قطع من المادة التي جاءت في كتابك (اللغة الأمازيغية) و كل قطعة منها مأخوذة من إحدى صفحات الكتاب، و قد حذفت من كل قطعة بعض الكلمات و المطلوب منك:

(01)- أن تقرأ كل قطعة (لاحظ الأماكن الخالية).

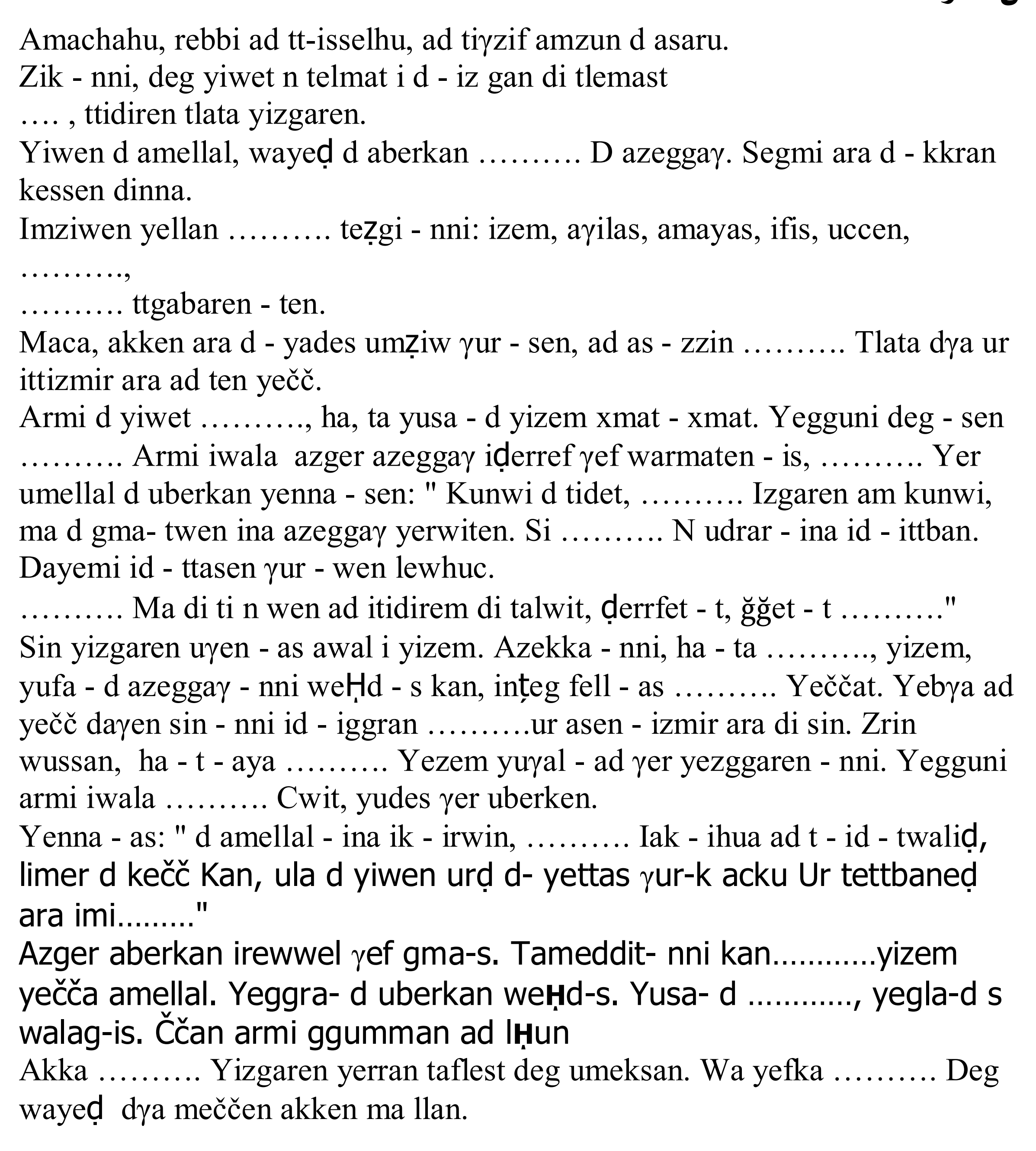
(02)- أكتب الكلمات الناقصة في الفراغات.

(03)- يجب أن تكمل جميع الفراغات بالكلمة المناسبة.

(04)- أكتب كلمة واحدة في كل فراغ.

(05)- أكتب إسمك و إسم مدرستك و فصلك على الإختبار.

النص الأول :



Amachahu, rebbi ad tt-isselhu, ad tiγzif amzun d asaru.
Zik - nni, deg yiwet n telmat i d - iz gan di tlemast
…. , ttidiren tlata yizgaren.
Yiwen d amellal, wayeḍ d aberkan ………. D azeggaγ. Segmi ara d - kkran kessen dinna.
Imziwen yellan ………. teẓgi - nni: izem, aγilas, amayas, ifis, uccen, ……….,
………. ttgabaren - ten.
Maca, akken ara d - yades umẓiw γur - sen, ad as - zzin ………. Tlata dγa ur ittizmir ara ad ten yečč.
Armi d yiwet ………., ha, ta yusa - d yizem xmat - xmat. Yegguni deg - sen ………. Armi iwala azger azeggaγ iḍerref γef warmaten - is, ………. Yer umellal d uberkan yenna - sen: " Kunwi d tidet, ………. Izgaren am kunwi, ma d gma- twen ina azeggaγ yerwiten. Si ………. N udrar - ina id - ittban. Dayemi id - ttasen γur - wen lewhuc.
………. Ma di ti n wen ad itidirem di talwit, ḍerrfet - t, ğğet - t ………."
Sin yizgaren uγen - as awal i yizem. Azekka - nni, ha - ta ………., yizem, yufa - d azeggaγ - nni weḤd - s kan, inṭeg fell - as ………. Yeččat. Yebγa ad yečč daγen sin - nni id - iggran ……….ur asen - izmir ara di sin. Zrin wussan, ha - t - aya ………. Yezem yuγal - ad γer yezggaren - nni. Yegguni armi iwala ………. Cwit, yudes γer uberken.
Yenna - as: " d amellal - ina ik - irwin, ………. Iak - ihua ad t - id - twaliḍ, limer d kečč Kan, ula d yiwen urḍ d- yettas γur-k acku Ur tettbaneḍ ara imi………"
Azger aberkan irewwel γef gma-s. Tameddit- nni kan…………yizem yečča amellal. Yeggra- d uberkan weḤd-s. Yusa- d …………, yegla-d s walag-is. Ččan armi ggumman ad lḤun
Akka ………. Yizgaren yerran taflest deg umeksan. Wa yefka ………. Deg wayeḍ dγa meččen akken ma llan.

Tamacahut - IW tefra am uεeqqa di tferka.

النص الثاني:

Deg yimuras n tefsut id - iteddun, imawlaniw ad inigen γer tmurt n Fransa. Ala nekk d setti ara qqimeγ deg uxxam. ………., riγ ad d - taseḍ, ad teqqimeḍ kra n wussan γur - i di ………. ẓriγ tagnit - a tettrağuḍ - tt achal aya imi di ………. tezgiḍ tett messlayeḍ - yi γef unirset d ………. Ma yella terziḍ - d γur - neγ, ad tissineḍ taddart - iw, ad twaliḍ ………. bnan s uẓru, jguglen γer udrar ad as - tiniḍ seg ………. izenqan - is zun d izerman mi ara leḤun.

Ad twali menaw ………. I xeddment tsednan nneγ: talaγt, izeḍwan ………. Ad teqqimeḍ deg ………. Ad tleqqḍeḍ tamusni γer yimγaren d temγarin γef ………., γef yidles d tudert. Ad tmerriḍ di tẓegwa d ………. Ad d - tgemreḍ deg - sen ijeğğigen yefsan, ad d tesweḍ aman zeddigen ………. Tliwa d wunan, aman yessejjiyen tifekkiwin yurnan ………. Azwu azedgan yessilqiq ulawen ad turin tessebrek ………. D ublulεγ izedγen iγerman. Yal iḍ setti ad ………. Timucuha n - zik - nni.

Ma tusiḍ - , ẓriγ Ur tneddmeḍ ara ………. Ikeğğuden ara teẓreḍ da, urğin ten - twalaḍ anda niḍen ………. Tanezzayt, ad d - takiḍ s tfenda n yijeğğigen d ccna n yiḍaḍ ………. Ula d isekla. D nutni iyernan ccbaḤa i ugama. Uggadaγ ………. Tamuγli ad tuγaleḍ ad teẓẓuḍ da.

As - a, ad tekkseḍ urfan ………. Yiγilifen n - temdint γef wul - im, ad yesgunfu walaγ - im seg ………. Akked zzhir.

Saramaγ ad kem - in - taf tebrat - agi di talwit ………. Kem am wat uxxam nwen.

Aql - i la kem - ttrağuγ i tmeddit n wass n 20 di meγres. Ihi tiririt s - γur- m .

النص الثالث :

Yella yiwen zik - nni
Qqaren - as muḤ afenyan.
Kra n ufayan akkenni,
Ma daglim - is d acebḤan.
Efk - as ……….učči d tguni,
Iğğa - ak kra yellan
Win yufa ………. :
« d nekk id muḤ afenyan
Anda nḤerway nekkini?
Aglim inu ………. »

Medden ṛwan akeṛfi,
Aglim inu d acebḤan. »
D aγrum - nni iten - yenfan.
Xeddmen ………. Tidi,
Qlilit widak yeṛwwan.
Ad (a) sen - d - yeqqim i tili,
I netta ……….- i t - yehman ?
Mi i (a) s - nnan: « i keččini?
I kečč a MuḤ afenyan? »
………. : « nekkini,
D nekk i d MuḤ afenyan.
Ur teẓrim ara kunwi
………. D acebḤan? »

Mi (a) s - nnan: « ………. ?
I kečč a MuḤ afenyan?
Acu (i a) γ - d - tewwiḍ akkagi ?
Tura ………. Kfan . »
Yenna - asen: « nekkini,
D nekk id MuḤ afenyan.
Tessnem - iyi ………..,
Aglim inu d acebḤan! … »
Ass- ni rfan dayenni,
beṛṛa n uxxam ……….
Γlin fell- as s yiἑewzen,
Armi (i) t - rran d aberkan.

mi qqimen ad ččen imensi,
Ad yezwir muḤ……….
ha - t - an γur - k am yisli,
Ger leḤbab akked ……….
mi (i) d - yers seksu d useqqi,
irffed, iggar ileqman.
………. Ad tt - id - ineqqi,
aἑebbuḍ - is d ameqqran.
Yeqqar - asen: « nekkini,
d nekk id muḤ ……….
Win yebγan ad iwali

wi dak - nni dessen ……….
Ur t - Ḥsiden maḍi.
qqaren - as Kan: «MuḤ afenyan,
……….i t - id yefka Rabbi »
RuḤ azzman, uγal - d a zzman,
ha - t - a ………. N diri :
ur d - fkin yigran,
lluẓen medden irklli.
………d - mlalen yimeγban,
kul wa d acu (i) d - yettawi.
Wa d aftat, ……….dajilban,
Ma d MuḤ yettas - d akkenni

النص الرابع:

Heggi - d allalen - a: taẓiwwa, aγenja umsil, askir (aḍajin), lemkeb,lhila talqayant, Rnu - d isufar - a: awren areqaq, tisent, iγes (temtunt), 2 n tγenjawin n yiγes n ungul.

Mi ara d - tsewweḍ tiγrifin, zwir err iγes…. ……….ad yali deg waman yemmuzeγlen, syin ddem – d……… yufafen, smirit Γer tẓiwwa, ṛucc - it swaman, ……….. s yiḍudan n ufus aken alamma yelxes, jemἑ- it – id………… d uggi. Syin eggew - it s tdikelt n ufus alamma ………. akk aman - nni yellan deg - s.Mi - twalaḍ……… d akiwan, bdu imir selxas - it s waman: skud………skud ad as - ternnuḍ aman. Mi izeggen wuggi ………. Tisent d yiγes n temtunt ara yilin ………….yakan.Imir K kemmel uggi s waman alama……….. urekti - nni yuγal d aluli.

Di taggara, err- as …….. n ungul ara yilin yuli,aman akked cwit n ssker, kemmel rwi - t i tikkelt taneggarut syin……….. γer lhila talqayant, teğğeḍ - t ad yali azal……… ddqayeq ar 1 n tamert ma izeqqel……….Ma yella d asemmiḍ eğğ - it azal n 4 n timar.

……twalaḍ Yeffeγ - d di lḤila - nni ideg………. teẓriḍ yuli, err it γer wuskir yellan……… iteqqed γef tmes.Dhen aḍajin-ik s zzit ……….. Mi yehma, ἑemmer-d kra n-urekti s uγenja………… γer - s akken ad d-tgeḍ taγrif d timdewwert ara tγummeḍ…….. akken ad teww s temγawla yernu ur tentteḍ ara.

Mi……. teγrift, kkes-itt-s uγenja umsil iwaken ur txesseṛ ara err - it γer tbaqit neγ s aḍebsi tdehneḍ- tt s zzit. Yal udem n taγrift ad t - tedleḍ s wudem niḍen i waken ur ttamsent ara d ilizeq.

Tiγrifin ttmaččant s ssker neγ s tamemt, d tiremt n yimekli neγ d tanalt.

الإجابات الصحيحة

النص الرابع	النص الثالث	النص الثاني	النص الأول
N ungul (1)	Kan (1)	Ihi (1)	N teẓgi (1)
Awren (2)	Ad as - yini (2)	Tmurt (2)	Wayeḍ (2)
Tftetleḍ (3)	D acebḤan (3)	Tebratin - im (3)	Di (3)
Txedmeḍ -t (4)	Tettceṛcur (4)	Usikel (4)	Uccay (4)
Yeswa (5)	Dacu (5)	Ixxamen ines (5)	Di (5)
Yuɣal (6)	Ad asen-yini (6)	Id - ffɣen (6)	N tikkelt (6)
Tε̇errkeḍ (7)	Aglim inu (5)	N yirmad (7)	Arten-yessikkid (7)
Err – as (8)	Afenyan (8)	Yigerwan (8)	Yudes (8)
Yettuhegga (9)	yimawlan (9)	Tegni (9)	Ulac (9)
Yefsi (10)	Tarbut (10)	Yigran (10)	Tiɣilt (10)
Iɣes (11)	Afenyan (11	Di (11)	Tura (11)
Cwit (12)	kan (12)	Ad tekḍuḍ (12)	WeḤd - s (12)
Smir- it (13)	Akka (13)	Tbaɣa (13)	Yusa - d (13)
N 45 (14)	Useggas (14)	Adaɣ-id tessiwel (14)	Inɣat (14)
LḤal (15)	Mi (15)	Acku (15)	Maca (15)
Ntimer (16)	Wa (16)	Yal (16)	Dayen (16)
T - teğğiḍ (17)	Ikeččini (17)	Yezzuzunen (17)	Msebε̇aden (17)
Yakan (18)	Iwzan (18)	Ad am-bedlen (18)	Ansi (18)
N uzemmur (19)	Nekkini (19)	D (19)	N lwehc (19)
Tesmireḍ - t (20)	I t - ğğan (20)	Yisuɣan (20)	D aberkan (20)
Slemkeb (21)		Am (21)	Yuɣal - d (21)
Tewwa (22)			Yizem (22)
			Ingren (23)
			Afus (24)

الملحق رقم " 04":-إستبيان لأساتذة اللغة الأمازيغية حول الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط-

جـــــامـــعـــــة الجــزائـــــر

كليـــة العلـــوم الإنســـانيـــة و الإجتمـــاعيـــة

قســـم علـــم النفـــس و علـــوم التربيـــة و الأرطوفونيـــا

الإســـتـــبـــيـــان

إلى الأساتـــذة الأفـــاضـــــــل:

لما كنتم من العاملين في ميدان التربية و التعليم، فإن خبراتكم تعد المنبع الذي يعتمد عليـــه خبراء و مؤلفين الكتب المدرسية للتطوير، لذلك فإننا نقدم لكم هذا الإستبيان مع الرجـــاء مـــن سيادتكم التكرم بالإجابة على الأسئلة مع التحلي بالدقة و العمق لما سيكون له أبعد الأثر في تطوير الكتاب المدرسي في مادة اللغة الأمازيغية.

و تفضلوا بقبول فائق الإحترام و الشكر-

- ضع العلامة (X) في الخانة المختارة للإجابة.

غير موافق	موافق	البند الأول
		- مادة الكتاب: 01 – إهتمت مادة الكتاب على إكساب التلميذ المعارف المختلفة. - أذكرها:... .... 02- وظف الكتاب مقدار كافي من الصيد العلمي الذي بإمكانه أن يضمن إثراء الثروة اللغوية للتلميذ. – وضح إذا ما تم التعبير عنه بوضوح تام:......... 03 – يحتوي الكتاب على قدر من المعارف و الحقائق التي تحقق الأهداف المحددة المناهج. 04 – تجسد مادة الكتاب عناصر من التراث الثقافي الأمازيغي. – قدم أمثلة من هذه العناصر:................................. 05 – جاءت مادة الكتاب مناسبة لمراعاة الفروق الفردية. 06 – تتصل مادة الكتاب المدرسي ببيئة التلميذ المحلية. 07 – يحرص الكتاب على ربط مادته بميول التلاميذ و مشكلاتهم. – وضح ذلك بأمثلة من الكتاب.............. 08 – مادة الكتاب قابلة للإستخدام في الحياة. – وضح ذلك:.. 09- تم عرض مادة الكتاب بشكل يساعد على استخدام طرف بتدريس متعددة. 10- يتضمن الكتاب فهرس جيد. 11- يحتوي الكتاب مقدمة جيدة. 12- مادة الكتاب سليمة من حيث الأخطاء (النحو الصرف و الإملاء) -إذا كانت الإجابة بالنفي يرجى توضيح مواقع هذه الأخطاء في الكتاب ....

البند الثاني	موافق	غير موافق
- **وسائل الإيضاح**: 1- مساعدة وسائل الإيضاح على فهم المادة. 2- إتصال وسائل الإيضاح إتصالا مباشرا بالنصوص القرائية 3- إذا كانت وسائل الإيضاح مشوقة و جذابة. 4- مدى تنوع وسائل الإيضاح في الكتاب. 5- إذا كانت وسائل الإيضاح غير مزدحمة بالتفصيلات. 6- إذا كانت وسائل الإيضاح تحمل ألوان مناسبة.(متناسقة ومنسجمة) 7- مدى وجود وسائل إيضاح في حاجة الى تعديلات		

البند الثالث	موافق	غير موافق
1- وضوح الأسئلة و التدريبات من حيث الصياغة. 2- ملائمة الأسئلة و التدريبات لمستويات التلاميذ. 3- كفاية الأسئلة و التمارين في مساعدة التلاميذ على استيعاب مادةالكتاب. 4- تناول أسئلة الكتاب و تدريباته المهارات اللغوية المختلفة (الإستماع ، الكلام، القراءة ، الكتابة). 5- تنوع الأسئلة (موضوعية - مقال)		

البند الرابع	موافق	غير موافق
- **شكل الكتاب و إخراجه الطباعي:**: (01) - تم الإهتمام بالغلاف الخارجي للكتاب من حيث التصميم. (02) - جودة ورق غلاف الكتاب. - وضح ذلك:... (03) - يتناسب محتوى الكتاب مع سمكه و سعره. (04) - جودة ورق طباعة الكتاب (الصفحات الداخلية للكتاب) (05) - صفحات الكتاب مكتظة بالمعلومات. (06) - يناسب بنط الكتاب سن التلاميذ. (07) - طباعة الكتاب واضحة . (08) - تمت العناية في إستخدام الألوان في الصور و الكتابة. (09) - الأخطاء المطبعية كثيرة في الكتاب.		

ملاحظـــــات عامـــــة

....

....

....

....

....

....

....

....

....

الملحق رقم " 5 ":– الحكايات الشعبية المتداولة في محيط التلميذ و الغائبة في الكتب المدرسية الخاص بمادة اللغة الأمازيغية ماخوذة من مذكرة الماجستير في علوم افعلام و الإتصال للأستاذة مهني أنيسة بعنوان:الرسائل الإتصالية في الأدب الشعبي الجزائري، دراسة وصفية تحليلية لنماذج من حكايات شعبية بقرية مارغنة بولاية تيزي وزو.

عناوين الحكايات الشعبية	
بالقبائلية	**الترجمة الى اللغة العربية**
– أجحيق إرقن	– الورد اللامع
– أعقا يساوالن – ثينجليث نسبعا ويثماس	– حبة القمح الناطقة – مهجورة إخوانها السبعة
– تريل ذ لمعهذا ربي	– الغولة و العهد
– لوصيف: أقليذ ذميس	– لوصيف (إسم الغول) الساطان و إبنه
– بلعجوط	– بلعجوط (إسم لشخص نحيف)
– ثمشاهوت بوزرم	– حكاية الثعبان
– عل ذ واعلي	– علي و واعلي (إسمان لشقيقين)
– ثينقماثين ثينشماثين	– الإخوة و العار
– بناذم بصغار – لحني أضار أفوس	– الإنسان الخشبي – محنية اليد و الرجل
– لعوب تلاوين	– تلاعبات (أسرار) النساء
– سايقوم	– سايقوم (إسم لفتاة جميلة)
– ثافوناسث إقوجلان	– بقرة اليتامى
– أفروخ بناذم	– العصفور الآدمي
– أذرار أبركان	– الجبل الأسود
– إقوجلن	– اليتامى
– محند لهم	– محند المعاناة
– محذوق ذ محروش	– محذوق و محروش (الأول: ذكي والثاني غبي).
– ثاجلث ذ ميس	– الأرملة و إبنها
– أعمر نفص	–أعمر نفص(إسم يطلق على شخص نحيف)

عناوين الحكايات الشعبية	
بالقبائلية	الترجمة إلى اللغة العربية
- ثاقـجيـلـت	- اليتيمة
- أعلى بوثلوفا	- علي ذو المشاكل و المغامرات

ا

الملحق رقم "06":

- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط (الصفحة:29) توضح إحدى الوضعيات التي يأخذها النص بالنسبة للصورة التوضيحية المرافقة له .



Iswan : akaz n talɣa n usefru d tɣuri ines s temsiwla iwatan.

Ẓẓdec d tweṭṭuft

Kra yekka unebdu,
Ẓẓdec yezga icennu.
Asmi i d-tewweḍ tasmuḍi,
Ur yufi kra deg ukufi :
Ulac tawekka neɣ izi,
Neɣ kra ad t-iger s imi.
Iruḥ ad iru laẓ-is
I tweṭṭuft taǧaret-is,
Issuter ad as-id-terḍel
Acku di tegrest yeḥsel.
Inna-as : « Γas kkes aɣbel,
Ad am-t-id-rreɣ qabel,
Ad am-id-rreɣ s waṭas
Yiwen ur d as-ččiɣ ayla-s. »
Taweṭṭuft ur treṭṭel ara,
Tudert-is akk d cceḥḥa.
Tenṭeq ɣer ẓẓdec tenna :
« Acu txeddmeḍ deg uzɣal
Mi nekk ṛwiɣ timseḥṣal ?
- Kra yekka wass nekk cennuɣ,
Ur yelli melmi stufaɣ.
- Ihi imi k-issedha ccna,
- Ɛeddi ad tceḍḥeḍ tura.

J. de La Fontaine

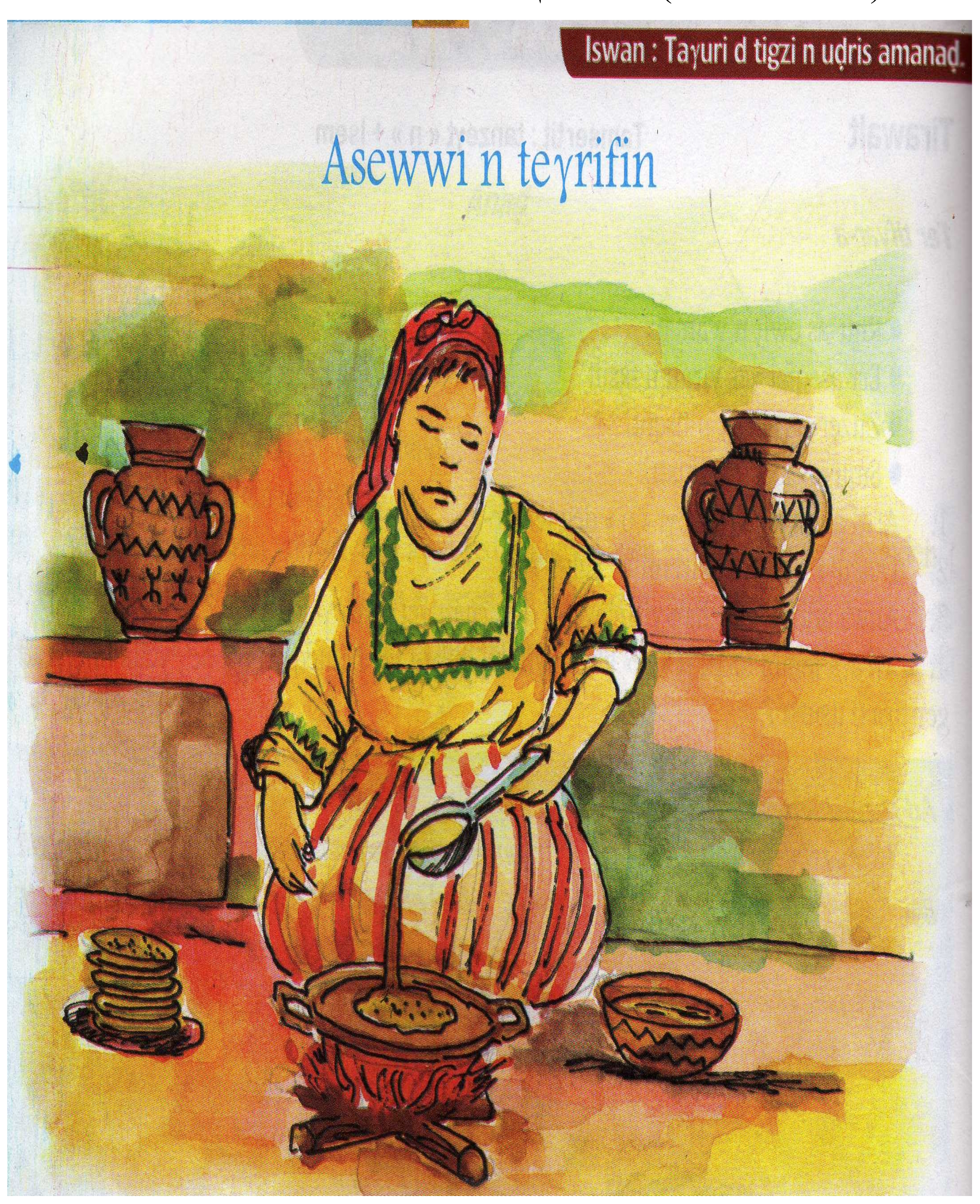
الملحق رقم " 07"

- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغة للسنة الثانية متوسط (الصفحة:84) تحمل على مساحتها ألوان زائدة بإمكانها أن تحدث خلل أو تسبب غموض في فهم الرسم الذي تحمله .



الملحق رقم "08 ":

- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط (الصفحة:104) تحمل ألوان لا ضرورة و لا دلالة لها في المساحة التي تغطيها (الحائط و البساط) من الرسم -



الملحق رقم "09 ":

- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط (الصفحة:14) تصور الوضعية التمثيلية غير مناسبة للشخصيات الواردة في القصة (الغول و الطفلة)



الملحق رقم "10":

- صورة نموذجية مأخوذة من كتاب قصة " Hansel and Gretel" (الصفحات:12-13) الذي تمت ترجمته و إختصاره في نص" Ayrad d tifawt" الوارد في الصفحات:(20 -21) من الكتاب المدرسى للسنه الثانية متوسط ، تعبر بجودة عن طبيعة الغابة التي ترك فيها الشقيقان -

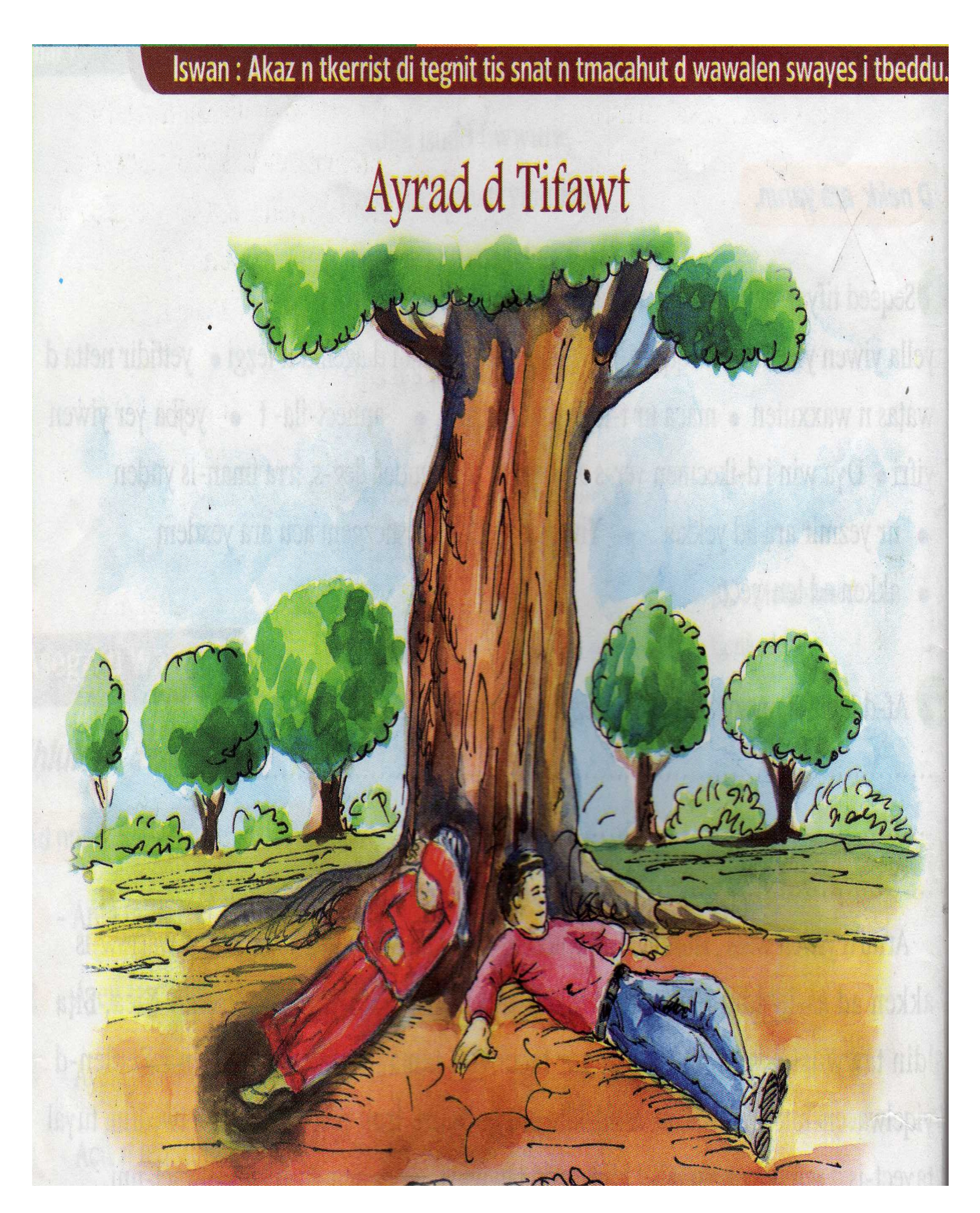




24
25

الملحق رقم "11 ":

- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط (الصفحة:20) تقدم صورة غير معبرة عن الغابة التي ترك فيها الشقيقان (Ayrad d Tifawt)



الملحق رقم "12 ":

- صورة نموذجية مأخوذة من كتاب قصة "Hansel and Gretel "
(الصفحات:11،12) تقدم البطلان(الشقيقان) و والدهما في زي "اللباس" قديم يعبر عن حالة فقرهم -




23

الملحق رقم "13 ":

- صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط (الصفحة: 26) تقدم صورة الحصان (أحد شخصيات القصة) في هيئة تشبه الحمار.



الملحق رقم"14":
صورة مأخوذة من الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية للسنة الثانية متوسط تمثل صفحة الغلاف الخارجي للكتاب.

